



**Université Charles de Gaulle - LILLE 3**

**UFR de Sciences de l'Éducation**

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

**LE DÉBAT PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE :  
UNE IDENTITÉ EN CONSTRUCTION**

**Bettina BERTON**

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation  
présentée et soutenue le 30 novembre 2015

**Sous la direction de Bertrand DAUNAY**

TOME 2

Jury :

Bertrand DAUNAY, Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3

Philippe FORAY, Professeur à l'université Jean Monnet - Saint-Etienne

Jean-François GOUBET, Professeur à l'université d'Artois

Pierre KAHN, Professeur émérite de l'université de Caen - Normandie

Bernard SCHNEUWLY, Professeur à l'université de Genève

**Quatrième partie. Le DP reconstruit  
d'après les discours et les pratiques  
d'enseignants : un genre gagné à la  
transversalité**

## Introduction

Cette partie est consacrée à l'exploration de discours et de pratiques d'enseignants, qui ont fait le choix du DP, un autre espace spécifique de l'investigation didactique. J'y présente les analyses menées des déclarations de pratiques d'enseignants (chapitre 8) et leurs pratiques de classe effectives (chapitre 9), « sans nul doute l'objet central des investigations des didacticiens » (Reuter, 2007/2013, p. 70).

Les déclarations de pratiques d'enseignants constituent un espace spécifique d'investigation par rapport à celui des recommandations, dans la mesure où elles n'engagent pas les mêmes acteurs (chercheurs et formateurs, éventuellement praticiens *versus* enseignants), les mêmes approches (publicité de préconisations à destination d'enseignants et autres professionnels *versus* discours professionnel individuel d'un acteur non destiné à publicité), les deux champs pouvant par ailleurs s'épanouir dans une certaine ignorance de l'autre : des recommandations peuvent être proposées sans être construites à partir de pratiques menées ou observées et des discours d'enseignants peuvent ne se référer à aucune recommandation (les enseignants des classes 2, 10, 11 sont dans ce cas). Les déclarations de pratiques ont ceci de particulier qu'elles constituent des modèles ou des représentations, liées à des pratiques et elles sont, dans tous les cas, à considérer comme en écart avec les pratiques effectives de classe qu'elles prétendent dire, une limite à prendre en compte, qui appelle donc à décrire ces pratiques mêmes, pour l'intérêt qu'elles ont en elles-mêmes, pour une caractérisation plus achevée de l'objet DP. La description des pratiques en classe, au-delà de celle des déclarations et aussi au-delà de celle des recommandations, vise à comprendre ce qui se joue dans les classes, « ce qui se passe effectivement – mais aussi ce qui ne se passe pas – dans les situations didactiques » (Daunay, 2007/2013, p. 13), tant pour les élèves que pour les enseignants, reliés par la question des apprentissages.

## Chapitre 8. Le genre DP reconstruit d'après les discours d'enseignants qui le pratiquent : une identité incertaine

Ce chapitre expose, dans une première section, les choix méthodologiques qui ont guidé la « constitution du document de recherche » et la « construction des données », concernant les discours des enseignants (Reuter, 2006, p. 17 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2004, p. 123-125). Ces chercheurs, qui ont travaillé sur la définition des « méthodes de recherche en didactique », ont dégagé les types d'opération, qui y entrent, dont la constitution du document de recherche, qui résulte de la sélection et de la collecte de documents écrits et/ou sonores, visuels « au travers de tâches à programmer (observer, enregistrer, retranscrire,...), à l'aide d'outils (enregistreurs audios ou audiovisuels) et la construction des données, qui consiste dans la sélection et la catégorisation d'éléments, dans le travail de sélection d'indices pertinents, pour pouvoir analyser les données et finalement les interpréter.

Une deuxième section apporte un regard spécifique sur les pratiques, en étant consacrée à l'analyse de discours d'enseignants qui pratiquent le DP et qui m'ont accueillie dans leurs classes pour une observation de cette activité. Elle s'organise autour de la reconstruction des spécificités du DP en tant que genre, de sa pratique en tant que genre d'enseignement et d'apprentissage, de sa dimension disciplinaire ou transversale, selon les déclarations des enseignants.

### 1. Approche méthodologique : construction des données et outils d'analyse des discours des enseignants

#### 1.1. Présentation des enseignants par cycles et classes

Pour trouver des terrains d'enquête et pouvoir constituer un corpus de documents de recherche significatif, j'ai fait appel à mon réseau professionnel, lié à l'IUFM-ESPE,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

inspecteurs de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, enseignants, en demandant à être accueillie dans des classes de cycle 3, en première intention. Face au peu de réponses obtenues et aux propositions qui m'étaient faites d'observations dans des classes de cycle 1 (Grande section) et 2, j'ai élargi mon champ d'enquête, en considérant qu'il s'agissait d'un état de fait susceptible d'être signifiant et exploitable en termes d'analyse et d'interprétation des pratiques de classe. Onze classes m'ont été proposées, que j'ai toutes retenues. Un entretien avec les maîtres pratiquant le DP et une observation de séance par classe concernée ont eu lieu.

Les classes proposées couvrent les trois cycles de l'école primaire<sup>124</sup>. Une hétérogénéité des acteurs qui prennent en charge les séances de DP apparaît, en termes de qualification et de parcours professionnels : huit enseignants ordinaires, un maître G, un maître E, un professeur de philosophie. Je n'ai pas recherché cette hétérogénéité. Je l'ai accueillie. J'estime qu'elle est signifiante au sens où je l'interprète comme un indice d'une diversité des pratiques de DP. Par ailleurs, cette hétérogénéité est en partie exploitable pour l'analyse et l'interprétation des résultats, aussi bien des entretiens dans cette partie que des observations en classe (cf. *infra*, la cinquième partie consacrée à l'étude des pratiques de classes). Pour en donner une illustration, qu'un professeur de philosophie, *es qualité*, prenne en charge le DP permet d'interroger les similitudes et les différences d'approche entre acteurs, en termes didactiques (gestion des échanges, définition et pratique du genre, rapport aux contenus).

J'ai organisé la présentation des enseignants et de leurs classes, par lieu de localisation, cycle, niveau, nombre d'élèves total et mode d'organisation du DP, identification de l'animateur du débat, qui n'est pas toujours l'enseignant de la classe, la caractérisation de la population scolaire selon les dires de l'enseignant animateur du débat, dans le tableau n°7 :

---

<sup>124</sup> Depuis la parution des nouveaux programmes de l'école maternelle (B.O. spécial du 26 mars 2015, MEN) la grande section de maternelle fait partie du cycle 1.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Cycle	Niveau	Nombre d'élèves total et répartition par niveau / Organisation pour le DP	Lieu	Qui anime le DP	Caractérisation de la population scolaire par le maître
1	MS/GS <sup>125</sup>	20 / Groupe de GS	Lille	Enseignant de la classe	Population défavorisée socialement
1	MS/GS	23 / Groupe de GS	Marcq-en-Baroeul	Enseignante de la classe	Population favorisée socialement
2	CP	24 / Classe entière	Lille	Enseignante de la classe	Population mixte socialement
2	CP	25 / Classe entière	Tourcoing	Enseignante spécialisée option G <sup>126</sup>	Population défavorisée socialement
2	CE1	22 / Classe entière	Tourcoing	Enseignante spécialisée option E <sup>127</sup>	Population défavorisée socialement
3	CE1	25 / Classe entière	Lille	Enseignante de la classe	Population mixte socialement
2 / 3	CE1 / CE2	20 dont 13 CE1 et 7 CE2 / Classe entière	Marcq-en-Baroeul	Enseignante de la classe	Population mixte socialement
3	CM1 / CM2	26 dont 15 CM1 et 13 CM2 / Classe entière	La Madeleine	Enseignant de la classe	Population mixte socialement
3	CM2	28 / Classe entière	Marquette	Enseignante de la classe	Population favorisée socialement
3	CM2	21 / Classe entière	Lille	Enseignante de la classe	Population défavorisée socialement
3	CM2	27 / Classe entière	Lille	Professeur de philosophie	Population favorisée socialement

### 7. Tableau récapitulatif des cycles, classes et maîtres du corpus constitué

Si des données de nature sociologique sont indiquées (sexe de l'enseignant, composition sociale de la population scolaire aux dires des professeurs), mon étude ne s'y ordonne pas. Elles sont mentionnées à titre indicatif.

### 1.2. Choix d'un entretien préalable avec chaque enseignant et technique de l'entretien

J'ai fait le choix d'un « entretien de recherche » individuel avec chaque enseignant (Blanchet, 1997, p. 81), qui m'accueillait pour une observation de séance de DP dans sa

<sup>125</sup> MS/GS désigne une classe de moyenne section et grande section d'école maternelle.

<sup>126</sup> L'option G est une option de l'examen de qualification professionnelle du CAPASH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap, à dominante rééducative.

<sup>127</sup> L'option E est une option du CAPASH, à dominante pédagogique.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

classe. Il s'est agi d'un entretien enregistré, unique et préalable à l'observation de séance plutôt que d'un ou de plusieurs entretiens consécutifs aux observations. J'ai effectué ce choix en vertu de l'objet qui est le mien. Dans le premier cas, on recueille des déclarations à propos de la manière dont les acteurs conçoivent le DP et ses pratiques. Dans le second cas, on recueille des déclarations à propos du travail réel, qui analysent et justifient les pratiques. Comme mon objet, après l'analyse de recommandations de pratiques, était d'accéder aux manières qu'ont les acteurs dits communément « de terrain » d'envisager le DP pour les analyser, éventuellement éloignées des pratiques réelles, je n'ai pas fait le choix d'un entretien postérieur à l'observation, dans la mesure où l'étude des convergences et des écarts entre les déclarations de pratiques et les pratiques réelles n'est pas un objet de ma recherche. J'ai donc bien conscience que l'appréhension de l'objet par le praticien reste subjective, à prendre comme telle et que les déclarations ne correspondent pas nécessairement aux pratiques réelles et aussi que je prends le risque de certaines mécompréhensions.

Parmi les techniques d'entretien, libre, dirigé, semi-dirigé, j'ai retenu la technique de l'entretien semi-dirigé (De Ketele, Rogiers 1993, p. 20). L'entretien dirigé impose de poser des questions préparées à l'avance, dans un ordre précis et revêt un caractère fermé, qui présente le risque d'étouffer la parole de l'interviewé et d'orienter ses réponses. L'entretien libre impose au chercheur de ne poser aucune question et l'expose à ne pas disposer des informations essentielles à la construction des données et à l'analyse. L'entretien semi-dirigé m'a semblé être le plus équilibré, en permettant à l'intervieweur de maîtriser les thèmes et le recueil d'informations mais aussi de laisser des ouvertures et à l'interviewé de disposer d'une liberté dans les enchaînements, les sous-thèmes, l'expression (*ibid.*, p. 171). J'ai constitué un « canevas d'entretien » (Olivier de Sardan, 1995) plutôt qu'un « guide d'entretien », qui garderait la structure d'un questionnaire, en étant constitué de questions successives à poser, fussent-elles ouvertes. Le canevas d'entretien « en reste aux “questions qu'on se pose” » (*ibid.*). Mon canevas repère des thématiques à aborder pour les besoins de la recherche et il est aussi composé de questions tantôt ouvertes, tantôt fermées, qui ne sont pas à poser telles quelles à mon interlocuteur, mais à adapter à la situation d'interlocution. Il est davantage destiné à un usage préparatoire de l'entretien qu'à un usage en situation tel quel. C'est pour moi un cadre, destiné à me permettre de recueillir les informations nécessaires à la constitution des documents de recherche. Il figure en **annexe 5** (tome 3).



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

De mon point de vue, l'entretien de recherche n'est pas une « extraction minière d'informations », mais d'abord une interaction (*ibid.*), dans laquelle le chercheur ne peut ni ne doit prétendre à une maîtrise absolue et unilatérale de la situation, mais qui exige de lui qu'il favorise la parole de l'interviewé et l'expression de ses manières d'envisager l'objet. Je me suis donc approprié l'outil de l'entretien semi-dirigé, en laissant une grande part d'initiative à l'interviewé dans le développement des éléments qui lui paraissaient majeurs, en introduisant des relances ou des questions, lorsque j'estimais manquer des éléments dont j'avais besoin ou de l'approfondissement d'éléments que j'estimais cruciaux, mais j'ai exclu de procéder suivant des questions systématiques, suivant un cadre strict, posées à tous les enseignants indifféremment. Pour illustrer mon approche en situation, je citerai deux exemples des amorces que j'ai eues lors d'entretiens, qui relèvent d'une même stratégie, tout en étant très contrastées :

« IMC2,1<sup>128</sup> : *Donc en fait / ce que je souhaiterais que vous me disiez / c'est votre conception du débat + philosophique et comment vous le mettez en œuvre / voilà pour l'essentiel / on va dire en vous laissant parler librement / et si jamais il y a des points qui ne seraient pas renseignés pour moi / à ce moment là je vous poserais quelques questions / mais l'idée n'est pas que je cadre avec des questions extrêmement formelles* » .

Dans ce cas, je pose un cadre explicite, en termes de contrat de communication et de modalités de déroulement de l'entretien, qui invite l'enseignant à développer sa conception et ses modalités de mise en pratique du DP de lui-même, sans qu'il attende un ensemble de questions formalisées, successives mais avec une place pour des questions en cas de besoin d'information de ma part.

Dans le second cas, je ne pose pas de cadre explicite, mais j'invite directement l'enseignant à exposer l'origine de sa pratique, qu'il a déjà évoquée avant le départ de l'enregistrement, en lui laissant toute liberté dans l'exposition et la responsabilité de la part qu'il accorde à ses commencements :

« IMC6,1 : *Pouvez-vous expliquer comment vous en êtes venue à mettre en place des pratiques philosophiques en classe ?* » .

---

<sup>128</sup> IMC2,1 désigne l'intervieweur du maître de la classe 2, première réplique.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Dans les deux cas, mon but est de favoriser la parole de l'interviewé. En situation, l'enjeu est pour moi d'instaurer une relation de confiance, de favoriser une parole aisée de l'enseignant, une « parole authentique » (Vion, 1992, p. 131) en étant à l'écoute, en cherchant à relancer le propos, à partir de ce qui a été dit, en évitant d'introduire des ruptures brutales dans le flux du discours, susceptibles de déstabiliser l'interviewé. Au cours des entretiens, une prise de notes de ma part indique mon écoute active et attentive. Celle-ci m'aide également à pointer des axes de relance, d'approfondissement, de demande de compléments d'informations.

Pour mieux décrire comment j'envisage l'interaction entre l'intervieweur et l'interviewé, je m'appuie sur des éléments dégagés par Vermersch à propos de l'entretien d'explicitation (1991, p. 64), qui me semblent pertinents, même si je les détourne de leur usage initial : « Se synchroniser sur la personne interviewée du point de vue du rythme de parole, du type de langage utilisé, de l'attitude, etc. ». Concernant les modalités du questionnement, je retiens des savoir-faire : « faire décrire » pour accéder aux « actions du sujet », aux « buts, sous buts, finalité, intention », « à partir de « questions descriptives » de ma part, qui privilégient « le “comment” et le “quoi” sur toutes les formes de “pourquoi” » (*ibid.*, p. 67). Pour en donner une illustration, je citerai une de mes interventions, qui consiste à redire l'idée de mon interlocuteur, quasiment dans ses termes et à conforter ses propos et ses options dans l'énoncé d'une supposition de ma part, destinée à le relancer dans ses explications :

« MC3, 50. [...] alors effectivement on n'est pas sur du DP car de toute façon il y a une bonne réponse mais ça me permet de savoir si effectivement ils arrivent à structurer leur pensée en se disant « tiens est-ce que j'arrive à expliquer clairement pourquoi c'est lui et pas lui » + + +

IMC3, 51. *Donc la structuration de la pensée / vous l'avez dit plusieurs fois en fait / ça vous semble une clé je suppose*

MC3, 52. Oui parce que quand je prends / j'ai des élèves en grande difficulté de compréhension / les premières années quand je suis arrivée ici »

Si je cherche à privilégier la parole aisée et authentique de l'enseignant et son écoute, cependant dans l'entretien préalable pour moi, comme dans l'entretien d'explicitation pour Vermersch : « Le sujet n'est pas laissé libre de raconter tout ce qui lui vient à l'esprit, mais est guidé vers un objectif précis » (1991, p. 64), qui consiste, pour moi, à disposer d'éléments

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

significatifs des pratiques de DP à reconstruire. Mais mon but est aussi de permettre à l'enseignant d'exposer et de développer sa manière propre de concevoir le DP, en limitant le jeu des influences, des suggestions. Je rejoins la description de l'entretien par Vion, qui met en évidence qu'il y a lieu d'être conscient que l'entretien est une interaction qui « fonctionne toujours sur l'intersubjectivité et l'action conjointe. Dans ces conditions les techniques d'entretien visent à gérer la subjectivité et les phénomènes d'influence sans pouvoir prétendre les neutraliser complètement » (Vion, 1992, p. 132). La question des phénomènes d'influence me paraît capitale, comme influences de multiples natures de l'intervieweur sur l'interviewé et inversement, sans échappatoire. Cependant, je cherche à limiter autant que possible mon influence sur les déclarations de mes interlocuteurs. Pour en donner un exemple, je reprends l'amorce de l'entretien avec le professeur qui intervient dans la classe 11, où je pointe expressément la question du nom des pratiques philosophiques, dans le but de lui donner la possibilité de le choisir :

« IMC11, 1. *Je vais vous demander comment vous en êtes venu à mener / je ne sais pas comment les nommer des débats philosophiques*  
MC11, 2. *des interventions*  
IMC11, 3. *des interventions / comment ça a démarré combien il y en a eu et après on verra comment ça fonctionne* ».

Je propose le terme de « débat philosophique », que l'enseignant peut reprendre ou rectifier et il évite sciemment ou pas cette question du nom, pour privilégier la narration de l'origine de ses interventions dans la classe.

L'exemple ouvre sur la question du statut de l'intervieweur complexe et paradoxal, entre position haute et position basse :

S'il est bien en position haute dans la mesure où il « mène » l'interaction, oriente le débat et prend la plupart des « initiatives », il abdique sur un autre front puisque son rôle est moins de parler que de susciter la parole de l'autre, auquel il laisse le soin de fournir l'essentiel de la matière conversationnelle. Pilote effacé du dialogue, initiateur vite condamné à un silence relatif, l'intervieweur est à la fois dominant et dominé (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 324).

De mon point de vue, il s'agit d'avoir accepté cette dimension paradoxale du statut d'intervieweur pour la conduite d'entretiens semi-dirigés.

### 1.3. Des entretiens aux transcriptions

Toute transcription est déjà une interprétation du chercheur, dans la mesure où il conserve et écarte des données. Elle participe de la reconstruction des données et de leur analyse.

Les entretiens sont transcrits, en référence à des conventions de transcriptions, pour certaines empruntées à R. Vion (1992, p. 265). J'ai choisi de me doter d'outils légers<sup>129</sup>, qui permettent de faire l'équilibre entre lisibilité et fidélité et qui m'ont paru nécessaires, en référence aux catégories et indicateurs d'analyse retenus. Parmi les conventions que je n'ai pas reprises à Vion, il y a notamment les conventions liées aux intonations, aux accentuations, même si j'ai conscience qu'il s'agit d'une perte de données. Je n'ai pas eu non plus recours à la vidéo pour enregistrer les entretiens, avec là aussi une perte de données liées au paraverbal (intonations, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, caractéristiques de la voix) et au non verbal (dont certains signes corporo-visuels tels que les attitudes, postures, jeux de regard, mimiques, gestes) (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 137), mais je voulais éviter de créer une situation trop impressionnante et artificielle.

Au-delà de ces pertes de données, j'ai fait le choix d'une transcription des entretiens dans leur intégralité, pour éviter d'autres pertes d'informations qui, à l'écoute des enregistrements, peuvent paraître mineures, tandis qu'elles seraient déterminantes, à la relecture. Les transcriptions des entretiens sont disponibles en **annexe 6** (tome 3). Elles ont été réalisées avec EXCEL, qui a été mon seul appui logiciel, même si je n'ignore pas les possibilités ouvertes par SPHYNX. J'ai privilégié une analyse qualitative, appuyée sur une lecture intuitive des transcriptions, à partir du choix d'entretiens eux-mêmes semi-dirigés et aux questions non systématisées.

---

<sup>129</sup> Voici les conventions que j'ai adoptées. Elles figurent en tête des documents annexés.

*Interviewer* italique

Interviewé normal

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, + +, + + + pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal.

#### 1.4. Axes et outils d'analyse

J'ai mené une analyse qualitative des discours, selon une diversité d'axes, de dimensions et d'indicateurs. L'analyse des entretiens avec les enseignants des classes vise à reconstruire comment ils disent concevoir et pratiquer le DP, pour en cerner l'identité et donner à la connaître, selon eux. J'ai défini trois axes pour mener cette analyse et j'y ai associé des dimensions et des indicateurs, dans l'idée de faire varier les points de vue sur l'objet DP, afin de le cerner. Cela signifie qu'aucun examen selon un axe, ses dimensions et ses indicateurs n'est considéré comme suffisant pour cerner l'objet, mais que c'est la mise en réseau des différents éléments qui permet une vision d'ensemble pertinente sur les déclarations autour du DP. Les axes que j'ai choisis, sont structurants de la recherche menée dans son ensemble et de son organisation, d'un espace à l'autre (cf. *supra* les deuxième et troisième parties) et ils lui donnent sa cohérence.

De même que l'étude des recommandations a porté sur les manières qu'ont les promoteurs du DP de l'envisager en tant que genre et de le spécifier, le premier axe consiste ici à déterminer comment les enseignants envisagent le DP en tant que genre et plus précisément s'ils le spécifient et comment ils le spécifient, à partir de dimensions, telles que le nom qu'ils lui donnent et la définition éventuelle qu'ils en produisent, la place qu'ils accordent à l'évaluation, les modalités organisationnelles et matérielles et les modalités de participation et d'animation, selon lesquelles ils disent le mettre en place (cf. *supra*, le chapitre 4 de la deuxième partie), la distinction qu'ils font éventuellement entre le genre DP et d'autres genres scolaires et disciplinaires (cf. *supra*, les chapitres 6 et 7 de la troisième partie), les spécificités qu'ils lui accordent par rapport à ces autres genres (section 2, *infra*).

Comme je l'ai fait dans le chapitre 4 de la deuxième partie pour les recommandations, le deuxième axe consiste à étudier le genre DP dans la perspective de déterminer si les acteurs l'envisagent en tant qu'objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage, à partir des finalités qui lui sont prêtées, des contenus en jeu (les savoir-faire notamment) et de l'examen du sujet à qui il s'adresse, entre enfant, élève, apprenant, ayant en vue la question de savoir si c'est le « sujet didactique » qui y est engagé (Daunay, Fluckiger, 2011) (section 3, *infra*).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Le troisième axe vise à déterminer si le DP s'inscrit dans un ou des champs disciplinaires ou plutôt dans une transversalité, à partir de la définition des contenus dans les déclarations des enseignants. Une question qui se pose est celle de savoir si les enseignants, de même que les auteurs de recommandations (cf. *supra* Deuxième partie, chapitre 5), caractérisent le DP dans l'horizon d'une discipline scolaire. J'ai donc étudié les déclinaisons proposées de l'activité de pensée, un savoir-faire central dans les déclarations des enseignants, en termes de modalités de travail et d'actualisation, à partir d'indicateurs tels que les savoirs en jeu et le rapport à une discipline philosophie (section 4, *infra*). La question de la formation des enseignants au DP complète cet état dressé, une dimension précieuse pour éclairer les manières des enseignants de concevoir le DP (section 5, *infra*).

J'ai construit les indicateurs correspondant à chacune des dimensions soit en référence à des travaux didactiques (Dolz et Schneuwly, 1997 ; Nonnon, 1990 ; Bernié, 2002 ; Plane, 2004), soit intuitivement, dans l'examen même des transcriptions, soit en combinant les deux façons de procéder, dans le but de me dépendre et de me tenir à la bonne distance des seules déclarations et d'accéder parfois à un sous-texte. J'en effectue l'indication méthodologique pour chaque dimension, au fur et à mesure de l'exposition des résultats.

L'objet de cette section était de rendre compte des choix méthodologiques, qui ont présidé à la constitution du document de recherche et à la construction des données. J'ai constitué le corpus à analyser à partir de situations hétérogènes, à garder en tête : des enseignants des trois cycles, des classes de la grande section d'école maternelle au CM2 ; huit enseignants ordinaires, qui pratiquent le DP dans leur propre classe, deux enseignants spécialisés (maîtres G et E), qui interviennent dans des classes ordinaires d'enseignants ordinaires, un professeur de philosophie, qui intervient sur sollicitation de l'enseignant de la classe. Parmi eux, quatre enseignants se réclament de recommandations spécifiques, celles de Lévine (MC5, MC6, MC7, MC8). Je n'ai pas constitué ces dimensions à titre de catégories par lesquelles entrer dans l'analyse des données et elles n'ont donc pas donné lieu à la construction d'indicateurs spécifiques. Néanmoins, je fais appel à elles, pour rendre compte parfois de certaines déclarations, qui s'en trouvent éclairées, pour la présentation qui suit des résultats de l'étude menée.

## 2. La reconstruction de spécificités du genre DP

### 2.1. Du nom donné aux pratiques déclarées du genre DP

#### 2.1.1. Le nom donné au genre visé par les pratiques

Demander quel nom est attribué par les enseignants aux pratiques de classe participe de la reconstruction du genre qu'ils disent mettre en œuvre. Une discussion ou un débat ne recouvrent pas la même réalité interactionnelle et ne consistent donc pas dans la pratique du même genre. Je les ai distingués, en considérant notamment le débat comme un échange discipliné qui admet la confrontation sur un objet, dans un cadre établi, là où une discussion est plus informelle (cf. *supra*, Première partie, chapitre 2, section 4).

Pour accéder au nom que les enseignants donnent au DP, j'ai mis en place différentes stratégies lors des entretiens, allant de l'absence de question posée, lorsque d'eux-mêmes ils le nommaient (auquel cas je reprenais à mon compte le nom au cours de l'entretien), à la question directe, en passant par une question indirecte, mon objectif étant d'éviter d'imposer un nom qui ne correspondrait pas à leur usage. Pour exemple, l'enseignant en classe 11 n'ayant pas nommé le DP, avant le départ de l'enregistrement, j'ai posé la question du nom de manière indirecte :

« IMC11, 1<sup>130</sup> : *Je vais vous demander comment vous en êtes venu à mener / je ne sais pas comment les nommer des débats philosophiques* »,

tandis que je me suis abstenue de toute question en classe 3, l'enseignante ayant nommé le DP comme tel avant le départ de l'enregistrement et reprenant le terme d'elle-même :

« IMC3, 9 : 9. *ok alors je vous laisse expliquer ce que vous faites*  
MC3, 10 : *alors au niveau du débat philosophique + alors on a commencé au mois de novembre / alors on traite tout sujet / on a essayé de voir ce qu'était un débat philosophique* ».

---

<sup>130</sup> IMC11, 1 désigne l'interviewer du maître de la classe 11 et le premier tour de parole dans la transcription de l'entretien.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

En termes de résultats, cinq enseignants disent pratiquer des « débats philosophiques » avec leurs élèves (MC1, MC2, MC3, MC4, MC11). Six enseignants disent mettre en place des « ateliers philosophiques », dont les deux enseignants de maternelle (MC9, MC10) et les quatre enseignants s'inspirant des recommandations des *Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine* de Lévine (MC5, MC6, MC7, MC8). La notion d'« atelier » n'est pas pour autant définie ou précisée, à l'exception d'un enseignant, pour qui « Avec atelier on voit plus le travail ou mouvement un petit peu quelque chose qui se construit + au fur et à mesure des notions qui s'affinent pour les enfants » (MC6, 26). Il insiste sur l'idée d'une construction de la pensée, à titre d'explicitation.

Il est à noter que l'usage d'une dénomination plutôt que l'autre correspond à la répartition par cycle des enseignants. Les enseignants des cycles 1 et 2 parlent d'*atelier philosophique*, tandis que les enseignants de cycle 3 parlent de *débat philosophique*. On peut faire l'hypothèse que l'usage du terme d'atelier, au moins pour les enseignants de maternelle, fait écho aux pratiques courantes d'ateliers dans les différents champs d'activité et que l'usage du terme de débat fait écho pour les enseignants de cycle 3 à sa présence significative dans les disciplines et les programmes de 2002. Les déclarations de pratiques des enseignants ne convergent pas avec la majorité des recommandations de pratiques, qui adoptent le nom de *discussion philosophique* ou à *visée philosophique* (cf. *supra*, deuxième partie, chapitre 4, section 1).

### 2.1.2. Du nom au genre pratiqué

Pour approcher davantage le genre, j'ai effectué un examen des termes qui le décrivent, à partir d'indicateurs que j'ai fixés, pris comme représentatifs des modalités des interactions en classe : débat, discussion, échange, dialogue, et qui font écho à l'analyse de Husson pour les programmes de 2002, qui y opère la recherche de ces occurrences (2007, p. 16). J'ai opéré un relevé de l'utilisation de ces termes dans les transcriptions. Je considère que cette utilisation des termes est significative de la conception du genre pour l'enseignant. Le tableau suivant le présente.



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

	<b>Débat</b>	<b>Discussion</b>	<b>Echange</b>	<b>Dialogue</b>
<b>MC1</b>	40	16	2	2
<b>MC2</b>	34	4	9	0
<b>MC3</b>	65	1	6	0
<b>MC4</b>	24	4	4	0
<b>MC5</b>	0	0	1	2
<b>MC6</b>	0	3	0	1
<b>MC7</b>	1	0	2	0
<b>MC8</b>	3	1	0	1
<b>MC9</b>	7	3	4	0
<b>MC10</b>	0	1	1	0
<b>MC11</b>	19	0	0	1

**8. Tableau des termes descriptifs du genre pratiqué en classe par enseignant**

Les cinq enseignants qui utilisaient le nom « débat philosophique » sont aussi ceux qui emploient le terme « débat » de manière significative, ce qui tend à confirmer que la pratique à laquelle ils prétendent est bien une pratique du genre débat, identifié comme tel par eux. Un des enseignants qui utilisait le nom d'« atelier philosophique » emploie, lui aussi, dans une mesure plus faible mais dominante, le terme « débat » (MC9). Concernant les autres enseignants, tous utilisant le vocable d'« atelier philosophique » pour désigner leur pratique, ils font un usage nul ou faible du terme « débat » et aussi des autres termes, si bien qu'il est n'est pas possible, à ce stade, d'identifier le débat comme genre visé et pratiqué et de déterminer la nature des interactions en jeu en classe. L'étude de l'environnement du terme d'atelier philosophique permet au mieux de dire que l'atelier est considéré comme un moment privilégié de parole pour les enfants pour trois des enseignants :

« Cet atelier c'est vraiment un moment où ils peuvent s'exprimer sur un sujet » (MC5, 32),

« Pendant les ateliers philo la parole est libre » (MC6, 14),

« On offre vraiment un espace de parole à tous les élèves » (MC8, 3).

L'enseignant de la classe 9 en fait prioritairement un « outil très très efficace en ce qui concerne la construction du langage », ce qui cette fois minore la dimension de la liberté de la parole (MC9, 3). L'enseignante de la classe 10 affirme que « là on est dans la construction de la pensée » (MC10, 33) et celle de la classe 8, en référence directe à Lévine, pose que « cet atelier privilégie le débat interne qui correspond à la confrontation du sujet avec sa propre

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pensée» (MC8, 2), ce qui minore la dimension interactionnelle et rapatrie le débat au cœur d'une pensée individuelle aux prises avec elle-même.

En vertu des difficultés à identifier la nature des interactions à partir du nom adopté et des occurrences qui les désignent, une reconstruction qui porte sur les manières de concevoir les interactions par les praticiens est proposée dans la sous-section 4.2. du chapitre, qui éclaire spécifiquement la question de leur nature.

## 2.2 Le DP et ses autres : la tentation d'un genre aux contours non disciplinaires et non scolaires

Pour poursuivre la reconstruction du genre pratiqué déclaré par les enseignants, j'ai étudié les modalités selon lesquelles ils le spécifient, à partir de l'élaboration des dimensions suivantes : comment ils décrivent le DP en soi, en l'absence de comparaison, comment ils décrivent le DP par comparaison avec d'autres débats disciplinaires ou scolaires, comment ils décrivent le DP par comparaison avec d'autres genres disciplinaires ou scolaires et comment ils décrivent le DP par comparaison avec d'autres disciplines et activités scolaires. Soit les enseignants ont évoqué d'eux-mêmes ces dimensions, soit je les ai directement interrogés, lorsqu'il y avait un sens à le faire contextuellement. Voici une des questions posées à titre d'illustration, que le discours de l'enseignant appelle :

« MC1, 28 : mais je pense aussi qu'on peut débattre en dehors de la philosophie / on peut débattre de plein de choses / de choses qui touchent personnellement l'enfant ou de choses qui le touchent de loin ou de choses qui se passent dans la classe / mais ça ne doit pas être un débat qui va durer ça peut durer cinq minutes / c'est un échange de paroles / chacun s'est écouté chacun a dit ce qu'il avait à dire et puis à partir de là on essaie de travailler d'une autre manière [...]

IMC1, 31 : donc est-ce que vous avez d'autres pratiques du débat / et si jamais vous en avez qu'est-ce qu'elles ont de spécifique les unes les autres et qu'est-ce qui serait spécifique pour vous du DP par rapport aux autres types de débat ? »

Il y a aussi des cas, où je n'ai pas posé de question, auprès des enseignants spécialisés (MC7 et MC8) et du professeur de philosophie (MC11), qui interviennent ponctuellement pour animer le DP en classe, sans y enseigner ordinairement.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Deux dimensions spécifiques du DP ressortent à l'interprétation des résultats. Le DP échappe à certaines contraintes disciplinaires usuelles et à certaines contraintes scolaires.

Du point de vue de contraintes usuelles imposées par les disciplines, une caractéristique spécifique du genre visé émerge dans les discours de huit enseignants sur onze. Dans le DP, « il n'y a pas de réponse » (MC9, 9), il n'y a pas de bonne pas de mauvaise réponse » (MC7, 5), alors que dans les activités des disciplines, le rapport à la vérité et à la fausseté des propositions est prégnant. On peut dire que l'absence de réponse fait du DP un genre singulier.

Ou bien c'est par comparaison avec d'autres débats, tel le débat littéraire, que le propos est tenu :

Disons que dans les DP on n'a pas vraiment de réponse + par contre les débats d'interprétation on peut avoir différentes interprétations du texte mais il y en a certaines qui sont forcément fausses + ils peuvent très bien débattre sur une question dans un texte et pour autant il va y avoir peut-être une ou deux solutions mais pas trente quoi (MC3, 26).

Ou bien c'est par comparaison avec d'autres disciplines scolaires, les mathématiques notamment :

« On n'est pas dans un exercice de mathématiques + il n'y a pas forcément une réponse » (MC9, 9).

Ou bien cela tient au DP en lui-même, en l'occurrence à la philosophie :

« Quand je fais une présentation avant le débat je parle précisément de cette question de la bonne ou de la mauvaise réponse + je dis qu'en philosophie ce qui est bien c'est qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse » (MC11, 22).

Qu'on se place du point de vue des disciplines, de leurs exercices ou plus précisément de leurs débats, le rapport à la vérité apparaît contraignant, ce dont le DP libérerait par une ouverture à la diversité des points de vue. Le DP échapperait ainsi à un ordonnancement disciplinaire à la vérité, qui peut être jugé enfermant :

Dans le cadre de la classe on sait que dans la DP il n'y a pas un point de vue une vérité / chacun peut exprimer son opinion alors que dans les débats qui

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

vont avoir lieu dans le cadre proprement dit des matières de la classe / il y a souvent quand même une bonne réponse / il y a souvent quand même quelqu'un qui a raison et quelqu'un qui a tort / notamment en littérature / c'est vrai que par rapport à la lecture d'un livre quand je leur demandais par exemple de deviner la suite de l'histoire + ou qu'est-ce qui allait arriver au héros de l'histoire etc. / il y a quand même une notion de vrai et faux de juste ou non / donc c'est peut-être la différence entre ces deux là / c'est peut-être que le DP il est complètement ouvert alors que le débat dans une autre matière il est / il est fermé (MC2, 34),

ou qui peut être jugé éloigné de la réalité et de tout sens :

MC8, 13 : l'an dernier j'ai commencé avec un professeur de CP qui m'a dit non moi j'arrête + elle ne voyait pas du tout à quoi ça allait lui servir + je pense qu'il faut une formation / on reste vraiment sur les disciplines les fondamentaux et on ne travaille pas ce qu'il y a en amont de tout ça

IMC8, 14 : ce qui est en même temps étrange c'est que les disciplines en principe sont autant de grilles de lecture du réel et qu'on viserait idéalement au travers de la maîtrise des disciplines sur tout le cursus par les élèves qu'ils aient une lecture du réel qui soit diverse multiple et là à l'inverse on a l'impression que les disciplines vont à l'encontre de cette logique

MC8, 15 : oui

IMC8, 16 : ou en tout cas que les enseignants ne les font pas jouer comme ça et avec un autre aspect les disciplines qui empêchent de penser alors qu'on peut aussi envisager que les disciplines forment peut-être la pensée + + c'est là où c'est quand même assez étonnant

MC8, 17 : je suis d'accord avec vous + j'ai toujours l'impression que c'est coupé de la réalité + c'est complètement décontextualisé ça ne fait pas sens ça ne fait pas de lien et on apprend / souvent on est en frontal il ne faut pas se voiler la face et oui même si on peut donner des situations-problèmes on en reste vraiment à le maître est là c'est la parole d'en-haut

Lorsqu'on se place, non plus du point de vue des disciplines, mais du point de vue de la relation pédagogique, la même critique de la prépondérance de la bonne réponse se retrouve couplée à celle des jugements de l'enfant qu'elle occasionne :

Mais c'est vrai que quand on regarde comment ça se passe à l'école non les moments où l'enfant n'est pas jugé ou en tout cas n'a pas à dire de bonne réponse c'est très très rare + on est quand même dans une pédagogie descendante on demande rarement l'avis des enfants (MC7, 5).

La seconde spécificité du DP consiste dans une dimension qu'on peut dire en partie non scolaire, au sens où les enseignants en font un moment singulier, incomparable, de

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

différents points de vue : moment de plaisir, moment de libération de la parole de l'enfant, moment extraordinaire, non soumis à l'évaluation scolaire, moment qui met en jeu l'affectivité de l'enfant.

C'est ainsi que le DP est un moment de plaisir partagé et d'échanges plutôt qu'un moment scolaire et d'apprentissages :

Alors pour moi ce n'est pas un moment scolaire non / c'est pas très bien je ne devrais pas dire ça / je crois que c'est un moment de plaisir pour eux / un moment de plaisir pour moi / après on peut toujours trouver tout un tas de compétences du socle commun d'objectifs à donner à tout / mais c'est vraiment un moment d'échanges (MC2, 46),

un moment non scolaire de libération de la parole, du rôle d'élève et un moment d'expression :

C'est un plus par rapport à ce que je peux leur apporter puisque encore une fois quand je suis là il y a toujours cette relation élève qu'on est obligé d'instaurer parce que il y a des fois je le sens ça déborde dans leur façon et puis même dans le courant de l'année [...] donc le fait d'avoir cet atelier c'est vraiment un moment où là ils peuvent s'exprimer sur un sujet (MC5, 32),

un moment extrascolaire et extraordinaire, aux sens propres :

Un débat par mois c'est vraiment quelque chose qui doit rester ponctuel intense + qu'on ait le plaisir à se retrouver autour de cette flamme<sup>131</sup> pour discuter d'un sujet bien précis que ce ne soit pas une vulgarisation de la discussion + que ce soit vraiment un moment intense + il n'y en a pas beaucoup donc il faut en profiter et il faut qu'on s'en souviennent / c'est pas pour moi c'est pour eux que je fais ça + + un moment magique dans le mois + (MC4, 32),

ou encore

« J'aime à croire qu'il y a un temps différent et ce petit côté + le mot philo c'est rigolo + la bougie<sup>132</sup> + ils prennent ça au sérieux et ils savent que c'est un moment différent une activité différente » (MC9, 31),

---

<sup>131</sup> Une bougie est utilisée par certains enseignants, à titre de ritualisation du moment de DP. Une étude de l'outil figure dans ce chapitre, à la section 2, sous-section 2.4.3.1.

<sup>132</sup> Même remarque.

le seul, parmi les débats, à mettre en jeu l'affectivité de l'enfant :

« C'est vraiment un moment à part / je peux avoir plein de discussions au cours de ma journée mais le DP c'est vraiment autour d'un thème bien précis + qui touche l'enfant aussi ça c'est sûr » (MC1, 34),

car pour ce maître, le DP engage l'enfant et en lui l'imagination, le rêve, l'intuition plutôt que la raison (MC1, 12).

C'est enfin un moment non soumis à l'évaluation scolaire :

C'est un moment différent des moments qu'on vit en classe même si en classe il y a des discussions + il y a le respect de la parole de l'autre il y a plein de choses qui existent déjà je trouve que le fait de ne pas être en classe libre certains enfants + + ce n'est pas une matière qu'on va évaluer sur laquelle il y aura des contrôles des évaluations c'est vraiment quelque chose qu'on vit différemment (MC6, 6).

Il ressort de l'interprétation des discours des enseignants une approche qui n'est pas calquée sur ce qu'ils envisagent du fonctionnement usuel des disciplines et une approche en partie non scolaire du genre DP, revendiquées comme telles.

### 2.3. L'évaluation dans le DP

J'ai fait apparaître dans une partie précédente<sup>133</sup> à l'étude des recommandations du DP l'importance institutionnelle, disciplinaire et didactique du contrôle des enseignements et des apprentissages pour stabiliser un objet à enseigner et à apprendre, dans l'analyse des recommandations de pratiques du DP, à partir des travaux de Chervel (1988) et de Nonnon (2005). La question de l'évaluation pour le DP s'inscrit dans celle de l'oral et de ses difficultés, que la formule interrogative de Nonnon, qui s'est penchée sur la question de l'évaluation de l'oral, son histoire, ses normes, ses spécificités, ses critères, ses tensions dans un article de référence, illustre : « Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? » (2005, p. 161). Pour en donner un exemple emprunté à ses recherches, qui concerne conjointement les

---

<sup>133</sup> On se reportera à la deuxième partie, chapitre 4, section 4.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

analyses du chercheur et les besoins de l'enseignant en classe, elle fait apparaître que l'hétérogénéité caractérise les conduites orales, si bien que la détermination de critères fixes d'analyse ou d'évaluation, relève de l'illusion :

L'hétérogénéité des conduites orales, leur dépendance à l'égard des contextes et des contenus font qu'il n'est pas toujours pertinent de décontextualiser les indices utilisés : sauf à se cantonner à des normes rhétoriques de genres scolaires limités, il est difficile de déterminer des critères suffisamment généralisables, valables pour une classe de tâches langagières (argumentatives par exemple) tant la variation est grande – à moins d'adopter un degré de généralité tel que les critères ne sont plus des outils (*ibid.*, p. 168).

Ce serait à la condition de tenir pour rien les contextes et les contenus des conduites orales, qu'on pourrait prétendre à des critères généraux de leur évaluation. Autant dire qu'on viderait les conduites orales de leur substance pour une généralisation, relevant d'un formalisme pseudo-scientifique. Pour autant, la détermination d'enseignables, d'apprentissages, de critères d'évaluation n'est pas impossible, si on prend en compte les contextes et contenus d'énonciation, la dimension du long terme et de l'hétérogénéité, comme spécificités de l'oral, qui « n'implique pas qu'on renonce à les faire apprendre en classe, et qu'ils s'apprennent exclusivement par imprégnation ou par la pratique » (*ibid.*, p. 186). Il n'en reste pas moins que la question de l'évaluation formelle de l'oral est une question technique complexe.

Cette question de l'évaluation formelle du DP, en tant que genre oral, a parfois fait l'objet d'une question directe que j'ai posée au cours des entretiens (IMC4, 41 ; IMC9, 21), mais le plus souvent ou bien les enseignants l'ont abordée eux-mêmes (MC6, MC11, MC3, MC8) ou bien les enseignants ne l'ont pas abordée d'eux-mêmes (MC1, MC2, MC5, MC7, MC10) et je n'ai pas posé la question. Pour rendre compte de mon attitude dans ce cas, il m'est apparu que poser la question de l'évaluation pouvait être incongru et risquait surtout de briser l'alliance avec eux, en manifestant une incompréhension, des réserves de ma part, une mise en question de leur démarche, selon l'interprétation qu'ils en feraient. Un postulat me guidait, celui qui consistait à penser que leur démarche excluait l'évaluation formelle, à partir d'un faisceau de déclarations de leur part. Pour en donner une illustration partielle, avec un enseignant de maternelle qui déclare pratiquer le DP dans un couloir, dans une ambiance

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« plus cosy qu'en classe » (MC10, 1), qui affirme que « là on touche à l'ineffable je ne sais pas comment vous dire » (MC10, 37), qui exclut l'idée de faire entrer le DP dans les programmes (MC10, 41), je n'ai pas jugé opportun de poser directement la question de l'évaluation formelle. Néanmoins, on peut repérer des modalités d'évaluation informelle dans les déclarations, lorsque le même enseignant déclare faire lui-même circuler la parole et « faire attention aux gros parleurs » (MC10, 49) ou qu'un autre donne une mesure de la participation :

« Alors au niveau de la participation + je vois ça à peu près à un tiers de la classe qui participe / les deux autres tiers ça n'est pas qu'ils ne participent pas mais ils écoutent » (MC1, 24).

Lorsque les enseignants abordent la question de l'évaluation, il apparaît qu'un seul envisage une évaluation formelle, qui renvoie aux apprentissages du langage oral (MC9, 21) et que les autres l'excluent des pratiques. Les raisons invoquées sont que le DP est d'abord un moment de plaisir (MC4, 42), qu'il est le seul moment où l'enfant est dispensé du devoir de réponse (MC8, 5), qu'il n'est pas une matière, à la différence des autres enseignements (MC6, 6) et de l'enseignement de la philosophie en terminale (MC11, 20), qu'il sort du cadre scolaire :

Le cadre habituel c'est-à-dire qu'il va falloir qu'il y ait une restitution même si les élèves ne le formulent pas comme ça / on va de voir écrire le rendre ça va être lu noté corrigé / hors du cadre ça veut dire qu'on va faire autre chose mais c'est sérieux quand même + il y a cet équilibre encore une fois (MC11, 24).

Parfois un enseignant fait surgir une évaluation de nature plus ou moins informelle contradictoirement dans les propos, ici concernant le cahier de philosophie des élèves :

« Là par contre c'est vraiment leur outil je n'ouvre pas les cahiers / enfin je peux les ouvrir non pas pour voir ce qu'ils écrivent mais la syntaxe + ça me permet de voir également s'il y a progrès en écriture + en maîtrise de la langue écrite » (MC3, 10).

Si l'évaluation n'est pas formelle et si elle ne porte pas sur les contenus considérés par l'enseignant comme spécifiques du DP, elle porte sur la maîtrise de la langue écrite.

Cinq enseignants écartent l'évaluation formelle, un seul la prévoit et cinq ne l'abordent pas, mais on peut inférer qu'ils l'excluent. Pour autant, des déclarations de pratiques ouvrent sur des modalités d'évaluation informelle, non critériées et qui ne portent



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pas sur des savoir-faire spécifiques du DP, comme par exemple celui de la participation en classe 1. Si l'on admet que l'évaluation formelle est une nécessité, qui stabilise une discipline ou un objet scolaire, son absence dans le DP ne l'inscrit pas dans un cadre scolaire ou dans la possibilité d'y entrer. Ces résultats convergent avec ceux qui ont été mis au jour pour les recommandations de DP, pour lesquels on a parlé d'absence de scolarisation et disciplinarisation du DP. Une fragilité de l'objet DP apparaît donc, du point de vue de sa capacité à durer, à s'imposer à l'école française.

## 2.4. Modalités organisationnelles et matérielles

Pour décrire la manière dont les enseignants envisagent le DP, j'ai étudié des éléments de la « situation » ou du « contexte », au sens où je considère qu'ils déterminent le genre à pratiquer, en empruntant des catégories à Kerbrat-Orecchioni (comme je l'ai fait pour les recommandations du DP, dans la section 2 du chapitre 4 de la deuxième partie). J'ai donc de nouveau retenu la « nature du site », soit le cadre spatio-temporel (1990, p. 77), l'utilisation d'outils (bougie, bâton de parole), pour éclairer les modalités de gestion de l'espace, du temps, de la circulation de la parole et déterminer si le DP est construit comme un genre à enseigner et à apprendre, un moyen d'apprendre et s'il s'inscrit dans le champ scolaire<sup>134</sup>. Quitter la classe ou non, bouleverser l'organisation traditionnelle des tables et chaises ou non, pratiquer le DP régulièrement ou occasionnellement, utiliser un bâton de parole ou non, sont autant de choix, qui participent d'une inscription dans une organisation traditionnelle des enseignements et des apprentissages ou de son bouleversement et d'un renouvellement des pratiques et qui renseignent sur les façons d'envisager le genre débat.

### 2.4.1 Modalités d'organisation de l'espace

J'ai posé des questions sur l'organisation de l'espace aux enseignants pour disposer des informations nécessaires, soit en début d'entretien soit lorsque ceux-ci n'avaient pas décrit leur organisation :

---

<sup>134</sup> Je n'ai pas effectué de mise en relation des résultats entre les discours des enseignants et ceux des promoteurs du DP, car ceux de ces derniers sont très lacunaires sur ces questions.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« IMC1, 3 : alors est-ce que je peux vous demander + comment vous envisagez la disposition de la classe ».

« IMC3, 11 : oui c'est important ça + ce changement de salle ? »

#### 2.4.1.1. Un autre lieu pour le DP

Huit enseignants sur onze déclarent changer de salle pour pratiquer le DP, en y accordant une importance majeure. Deux autres déclarent pratiquer le DP dans la classe, en y étant contraints, par manque d'un autre espace ou de temps, pour se permettre un changement de lieu (MC1, MC2). Un enseignant pratique le DP dans la salle de classe, sans manifester le besoin d'un autre lieu (MC11).

Pour les enseignants qui pratiquent le DP hors de la classe, il peut s'agir d'une autre salle (MC3, MC5, MC6, MC7, MC8), de la BCD (MC4, MC9), d'un couloir (MC10). Le changement de lieu marque le passage à un moment ou à un dispositif différent, qui est diversement décliné.

Selon eux, le changement de lieu a pour objet de marquer une distance prise avec les matières enseignées et évaluées, les pratiques ou même les routines d'enseignement et d'apprentissage en classe, telles que donner l'unique réponse valide et attendue à la question posée par le maître, lui-même seul dépositaire du savoir et juge, dans une relation d'asymétrie aux élèves voire d'inégalité ou bien encore d'ouvrir à des questionnements exclus des pratiques de classe habituelles. Les exemples suivants l'illustrent :

« Déjà je trouve que le fait de ne pas être en classe libère certains enfants + ce n'est pas une matière qu'on va évaluer sur laquelle il y aura des contrôles » (MC6, 6),

« La classe est connotée on est là pour apprendre on est là pour donner la bonne réponse » (MC7, 39),

« On est un peu en rupture [...] on n'est plus dans la classe [...] on n'est plus des professeurs on est à égalité avec les enfants mais tout ça moi je pense que c'est nécessaire pour permettre à l'enfant de parler penser » (MC8, 8),

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« Nous sommes dans une ambiance un petit peu plus cosy que dans la classe + c'est un petit cocon que j'essaie de recréer [...] je trouve que ça crée un climat un petit peu plus propice aux discussions aux confidences aux questionnements » (MC10, 1).

Je propose deux lectures des positions soutenues, l'une qui repose sur la classe vue comme cadre spatial, l'autre sur la classe comme cadre instituant. En première lecture, celle qui tient la classe pour un cadre spatial, il apparaît que pour ces enseignants, changer d'espace signifie sortir d'un espace scolaire, ordonné à un certain rapport entretenu au savoir, aux modalités de son enseignement et à son apprentissage, sans que l'ordre spatial soit perçu par eux comme composant d'abord un ordre des corps au profit d'un ordre scolaire. Une question se pose alors, celle de savoir si ne seraient pas confortés en réalité les dispositifs usuels qui sont critiqués, s'ils existent. A proposer et à valoriser le DP, à titre de dispositif différent, unique, dans un autre espace, plus ou moins en rupture avec les procédés usuels d'apprentissage en vigueur, le DP peut être interprété, à partir des discours tenus, comme une soupape de sécurité, pour les élèves et pour le maître, qui rendrait supportables les procédés usuels d'apprentissage. On pourrait accorder au DP pratiqué ailleurs que dans la classe, par analogie, un statut comparable à celui de la récréation dans la cour par rapport aux apprentissages dans la classe. La récréation permet une détente des corps et de l'attention, qui restaure les capacités à mobiliser pour les apprentissages. De même le DP, en étant un moment singulier, voulu hors de l'espace de la classe, pourrait être perçu comme la restauration des capacités à s'engager dans les apprentissages usuels. Autant dire, que cela reviendrait à assurer le triomphe d'une forme et d'un ordre scolaires auxquels se soumettre, pourtant plus ou moins décriés.

Une seconde lecture, qui tient la classe pour un « cadre instituant », s'appuie sur des travaux de Cauterman et Daunay (2010), qui pointent une prolifération, une « jungle des dispositifs » transversaux dans l'environnement scolaire depuis quelques années, engageant un mouvement d'externalisation, dont je retiens deux faces, « hors de la classe, hors de la discipline » (*ibid.*, p. 11), qui me permettent d'interroger le statut du DP, tel qu'il est envisagé dans les discours qui lui sont consacrés. L'externalisation hors de la classe consiste dans la « dévolution à d'autres espaces que la classe d'activités propres à la classe » (*ibid.*, p. 12) et l'externalisation hors de la discipline consiste dans une « fuite hors des disciplines » (*ibid.*, p. 13). A l'examen des propos tenus par les enseignants, du point de vue des effets du choix de

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pratiquer le DP hors de la classe, le risque est le même que celui qui est repéré par Cauterman et Daunay à propos des dispositifs qu'ils étudient, à savoir de créer ou de conforter l'idée que la classe n'est pas le lieu de la parole de l'élève, mais le lieu de la parole du maître, que la classe est le lieu de l'inégalité entre l'élève et le maître, qu'elle n'est pas le lieu de la pensée, de la réflexion, mais le lieu d'apprentissages mécaniques, en vertu d'une manière particulière d'envisager les matières scolaires, les disciplines, leur enseignement, assujetties à une évaluation constante et à inviter à fuir hors d'elles, pour y substituer une approche vraisemblablement non disciplinaire. Cauterman et Daunay évoquent la multiplication des *Educatations* à, « non pas seulement à la marge des disciplines, mais comme au cœur des apprentissages scolaires et, d'une certaine manière, contre les disciplines » (*ibid.*, 14) et citent Audigier (2010), qui soutient qu'elles remettent en cause l'organisation de l'école selon des disciplines scolaires. La question se pose à propos du DP, des discours des enseignants, mais aussi à propos des recommandations qui en sont faites de savoir, s'ils ne sont pas pris dans un mouvement de mise en question de l'organisation de l'école et des apprentissages suivant les disciplines.

Si le DP, dans les déclarations des enseignants sur l'organisation de l'espace à adopter, marque sa différence, à partir d'une critique sous-jacente des enseignements disciplinaires, perçus comme ne permettant pas à un travail de la pensée d'avoir cours, ordonnés qu'ils sont à des vérités préétablies, que le maître détient et que les élèves ont à connaître et à restituer, le DP peut de nouveau être caractérisé comme un genre aux contours possiblement non disciplinaires et non scolaires, cela même qui était apparu précédemment, dans la comparaison du DP avec d'autres débats et dispositifs scolaires et disciplinaires (cf. *supra*, la sous-section 2.2. de ce chapitre) et comme un genre pris dans un mouvement qui met en question l'organisation disciplinaire des enseignements.

#### 2.4.1.2. La disposition dans l'espace

J'ai posé la question de la disposition des élèves dans la salle, lorsque d'eux-mêmes les enseignants ne la précisaient pas. La disposition des élèves en cercle, sans table, est prônée par neuf enseignants. Les deux enseignants, qui disent ne pas pouvoir changer de salle, se disent aussi contraints de conserver une disposition traditionnelle des élèves en rangs

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

successifs, par économie de temps (MC1, MC2). Le recours à une disposition circulaire des élèves n'est pas expliqué, en étant considéré comme une évidence par huit enseignants. Il n'est pas possible d'en établir le sens pour eux. S'agit-il de continuer de marquer la distance prise avec l'organisation spatiale traditionnelle de la classe et ses routines d'enseignement et d'apprentissage ou la disposition en cercle est-elle un élément constitutif du genre débat et de sa pratique ? La réponse à cette alternative est indécidable. Le professeur de philosophie précise qu'une disposition en cercle assure le débat : « *Alors c'est un débat + les élèves sont mis en cercle* » (MC11, 4). L'enseignant de la classe 1, qui déclare être contraint à une organisation traditionnelle, souhaiterait une disposition en U, qui assure le débat : « Le rêve pour moi ce serait de les disposer en U / avec moi à peu près au milieu pour pouvoir se voir + enfin débattre d'une autre façon face à face » (MC1, 4).

#### 2.4.2. Modalités temporelles : durée et fréquence du DP

J'ai aussi posé la question de la durée et de la fréquence du DP lorsque d'eux-mêmes les enseignants ne la précisaient pas :

« IMC3, 65 : je ne vous ai pas demandé non plus combien de temps durent les débats ».

La durée et la fréquence déclarées de la tenue des DP varient, comme le montre le tableau n°9, à la page suivante.

Les séances de DP peuvent durer selon les classes de dix à soixante minutes. Une certaine homogénéité se dessine, à prendre en compte la répartition par cycles. Pour les enseignants de cycles 1 et 2, elles durent de dix à vingt minutes. Pour les enseignants de cycle 3, elles durent de vingt à quarante-cinq minutes, à l'exception d'un enseignant pour qui elles peuvent durer jusqu'à une heure (MC11). Il est à noter que l'enseignant de la classe 11 est un professeur de philosophie, pour qui les séances durent une heure en terminale (cinquante-cinq minutes réglementairement, en tenant compte des pauses pour les changements de salles en lycée). Vraisemblablement celui-ci ne pose pas de différence dans les capacités d'attention et de concentration des élèves d'école primaire et de lycée.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

	<b>Durée (en minutes)</b>	<b>Fréquence</b>
<b>MC1</b>	45	Pas de régularité
<b>MC2</b>	30	1 par semaine
<b>MC3</b>	30 à 45	1 par semaine
<b>MC4</b>	20	1 par mois
<b>MC5</b>	20	2 par mois
<b>MC6</b>	10	Pas de régularité
<b>MC7</b>	10	Pas de régularité
<b>MC8</b>	20	1 par semaine
<b>MC9</b>	10 à 15	1 par semaine
<b>MC10</b>	20	Pas de régularité
<b>MC11</b>	30 à 60	Pas de régularité

**9. Tableau des durée et fréquence des DP déclarées par les enseignants**

Il n'y a pas d'homogénéité par cycle et entre les enseignants pour la fréquence des séances, qui demeure très variable. Seuls deux enseignants de cycle 3 inscrivent le DP à l'emploi du temps hebdomadaire (MC2, MC3). D'un côté la régularité du DP et son inscription dans le temps scolaire officiel, alors que les instructions officielles ne le prévoient pas, l'érigent en objet scolaire, au même titre que les autres activités scolaires, tandis que d'un autre côté pour un enseignant il est pratiqué dans la salle de classe par contrainte et pour l'autre hors de la classe, ce qui vise à le déscolariser. Par contre, pour neuf classes sur onze, le DP n'est pas inscrit à l'emploi du temps. On peut y voir ou bien un respect des instructions officielles, ou bien un traitement non scolaire de l'objet, que l'irrégularité avec laquelle il a lieu confirme.

**2.4.3. Modalités matérielles**

**2.4.3.1. Un outil à dimension symbolique, la bougie**

Les enseignants on signalé d'eux-mêmes s'ils utilisaient un outil ou non, sans question posée. Une bougie est utilisée par trois enseignants selon leurs dires (MC4, MC9, MC10). Tous enseignent ou ont enseigné en école maternelle. L'usage de la bougie qu'on allume, qui s'épuise ou qu'on souffle, a le sens d'un rituel, qui marque l'ouverture et la clôture du débat. Il a aussi le sens d'une ritualisation du moment dans son ensemble (MC9, 3), formulée en termes d'une communauté qu'on crée (MC4, 8), d'un « écrin » (MC10, 13) ou bien d'un

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« secret » cultivé, aucune parole prononcée dans le cadre du débat ne devant faire l'objet d'une trace, d'une mémoire (MC4, 4).

Si l'usage de la chandelle peut être compris comme celui d'un outil, qui dispense l'enseignant de prendre en charge l'indication temporelle de l'ouverture et de la clôture du débat, en ayant un sens pédagogiquement, celui d'imposer une durée définie de manière contraignante et matérielle aux élèves, les dimensions recherchées de l'écrin ou du secret sont plus déroutantes. Tout se passe comme si les enseignants concernés cherchaient délibérément à créer un dispositif non scolaire au sein de l'école, ouvrant à l'imaginaire de la secte ou de la société secrète ou au moins de la veillée familiale (MC4), en exploitant la dimension fascinante de l'outil.

Huit enseignants sur onze ne ritualisent pas ainsi le DP, en n'utilisant pas cet outil spécifique et ne rompent donc pas, par comparaison, avec le scolaire.

#### 2.4.3.2. Un outil aux multiples fonctions : le bâton de parole

Lorsque les enseignants ne précisaient pas d'eux-mêmes les modalités de circulation de la parole, je les ai interrogés directement ou indirectement :

« IMC10, 50 : oui ça c'est une question + + + / on n'a peut-être pas évoqué les modalités de circulation de la parole »

Huit enseignants disent utiliser un bâton de parole. Dans la majorité des cas, la dimension contraignante impersonnelle de l'outil est implicitement valorisée. Il dispense l'enseignant de distribuer la parole et l'exempte de son rôle habituel à ses yeux et par intention aux yeux des enfants. Le bâton de parole est vu comme un outil caractéristique du débat, qui circule et dispense de demander la parole (MC3, 12), un outil qui garantit une distribution de la parole équitable (MC5, 2), en permettant aux élèves de prendre ou de passer leur tour de parole (MC5, 16). Dans ce dernier cas, un enseignant estime que l'outil favorise la prise de parole de l'enfant et la prise de conscience de l'importance de sa parole (MC5, 18), tandis qu'un autre insiste sur la nécessité pour chacun d'attendre son tour, soit d'apprendre à différer son désir de parler (MC6, 7). Parfois, l'usage du bâton de parole est paradoxal, lorsque pour en disposer, il faut encore demander la parole en levant le doigt auprès du maître, qui la

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

distribuée (MC4, 10). C'est comme si la possession du bâton de parole venait doubler l'autorisation accordée par le maître.

La dimension impersonnelle, contraignante de l'outil est aussi associée à des apprentissages de l'ordre de la socialisation. Le bâton de parole est considéré comme un outil qui favorise l'écoute, l'attitude d'écoute de l'autre et le sentiment d'être écouté (MC2, 19 ; MC5, 2).

Enfin le bâton de parole peut changer de fonction pour revêtir une forte dimension symbolique, lorsqu'il est identifié comme « bâton de philosophe » et qu'il fait signe vers le questionnement comme pratique de la philosophie (MC11, 6) :

J'en suis venu à Socrate et Platon en expliquant qu'il y avait un naturel philosophe chez Platon histoire de donner quelques noms de philosophes (09'58'') / et puis donc j'avais un bâton de philosophe que j'ai toujours sur lequel j'ai collé une jaquette de livre avec la tête de Socrate et j'ai parlé de Socrate qui se promenait sur l'agora + enfin sur la place d'Athènes et qu'il posait des questions et que parfois c'était des questions dérangeantes / j'ai présenté la philosophie sur le mode du questionnement en fait et puis j'ai posé la question que j'ai écrite au tableau et là je les ai laissé parler

Trois enseignants déclarent ne pas utiliser de bâton de parole (MC1, 4 ; MC9, 17 ; MC10, 51). L'outil n'est pas associé au débat ni à des apprentissages y étant liés. L'accent est mis sur le rôle de l'enseignant dans l'attribution de la parole. C'est l'enseignant qui distribue la parole aux élèves qui lèvent le doigt, comme dans les autres activités scolaires. Par exemple, le maître de la classe 1 pense que donner lui-même la parole, plutôt que d'utiliser un « bâton de palabre », comme il en avait l'habitude lorsqu'il enseignait en Afrique, lui permet de rebondir sur les questions qu'il juge intéressantes, d'approfondir et de limiter le hors-sujet ; il se pose en « régulateur » du débat (MC1, 4, 6, 8). Son rôle est aussi de donner la parole aux élèves, qui d'eux-mêmes ne participent pas (MC1, 22).

Le bâton de parole, selon les enseignants, peut revêtir différentes fonctions et permettre des apprentissages du débat lui-même et de la socialisation ou n'en revêtir aucune.

Les deux outils, la bougie et le bâton de parole, lorsqu'ils sont utilisés, me semblent revêtir aussi la fonction d'« objet transitionnel » (Winicott, 1971, p. 7) selon les usages



valorisés ou établis en école maternelle, qui ouvrent une « aire intermédiaire d'expérience » nécessaire pour assurer la relation entre l'enfant et le monde, à titre de médiations entre le dedans et le dehors, entre soi et l'autre, l'individu et le groupe, car « ce qui est essentiel, c'est la continuité (dans le temps) de l'environnement extérieur et d'éléments particuliers dans l'environnement physique, tel l'objet (ou les objets) transitionnel(s) » (*ibid.*, p. 24).

## 2.5. Modalités de participation au DP et modalités d'animation

Ce sont d'autres éléments du « cadre participatif », que j'ai pris à titre d'indicateurs, dont les « rôles participatifs » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 82), soient les « rôles interactionnels » des élèves et du maître pour déterminer la nature du genre pratiqué et s'il est pratiqué à titre d'objet à apprendre et de moyen d'apprentissage.

Suivant que les enseignants ont précisé ou non au cours de l'entretien les modalités de participation au DP et les modalités d'animation, j'ai posé des questions directes, indirectes ou demandé des précisions ou des clarifications, pour disposer des informations suffisantes :

« IMC1, 5 : et donc les élèves lèvent le doigt et qui leur donne la parole ? »,

« IMC3, 67 : Comme il y a un bâton de parole il n'y a pas de rôles répartis entre les élèves président distributeur de la parole etc. ? »

« IMC2, 18 : ok + toujours sur l'organisation / il y a un président de séance deux secrétaires / un passeur du bâton de parole et donc j'ai envie de vous demander au niveau de vos interventions / quel rôle vous vous donnez ? »

### 2.5.1. Des rôles accordés aux élèves

Huit enseignants sur onze ne répartissent pas de rôle entre les élèves dans le débat. Implicitement, c'est la participation, en tant que débattre, qui est seule valorisée. Puisqu'on n'y apprend pas à tenir différents rôles, le débat n'est pas considéré, pour lui-même, comme un objet à enseigner et à apprendre et il n'est pas non plus tenu pour un moyen d'apprentissages disciplinaires ou transversaux, au travers des tâches occasionnées par des rôles à tenir, comme dans les dispositifs inspirés des conseils d'enfants des pédagogies

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

coopérative et institutionnelle (présidence de séance, secrétariat de séance, etc.)<sup>135</sup>. On apprend à débattre en débattant.

Trois enseignants disent accorder ou envisager d'accorder des rôles aux élèves (MC2, MC3, MC11). Dans la classe 11, deux élèves font circuler le bâton de parole entre les participants. Dans la classe 2, aux dires de l'enseignante, le débat est animé par les élèves, selon des rôles attribués : un président de séance, qui veille au respect des règles du débat, deux secrétaires, un responsable du bâton de parole, deux dessinateurs (MC2, 6, 8, 19). Ce choix est inspiré du conseil coopératif de Freinet, dans l'idée que la classe ait une certaine autonomie de fonctionnement (MC2, 50, 54). On peut dire que le conseil d'enfant joue à titre de genre de référence, comme c'est le cas pour certaines des recommandations du DP (celles de Tozzi, Pettier, Beguery, Connac, qui se reconnaissent dans le dispositif Delsol). A propos des dessinateurs, la pratique sociale de référence identifiable est celle du débat judiciaire (MC2, 19). Un enseignant envisage qu'un secrétaire de séance soit nommé en fin d'année, pour prendre en notes les propos (MC3, 68), dans la perspective de « voir si les élèves réussissent à identifier les idées importantes du débat » (MC3, 70). Dans ces trois cas, on peut inférer que des apprentissages sont envisagés par les enseignants au travers des rôles tenus, tels celui des règles du débat, de son fonctionnement, celui de l'autonomie, celui de l'écoute réciproque et celui de l'identification et de la synthèse des idées essentielles émises. De ce point de vue, le débat apparaît à la fois comme un objet à apprendre dans l'exercice de différentes fonctions et un moyen pour apprendre.

### 2.5.2. Le rôle du maître

La question du rôle accordé au maître est un élément essentiel à interroger, dans les propos des enseignants, pour éclairer leurs manières de considérer les pratiques du DP. A suivre les déclarations, selon le rôle exercé par le maître, on peut inférer que pour eux il y a ou il n'y a pas débat, c'est-à-dire que le genre débat est mis en œuvre ou non, selon qu'un

---

<sup>135</sup> On se reportera à l'étude des recommandations de DP, dans la deuxième partie, chapitre 4, section 2 sur la question des rôles participatifs des élèves et à celle des conseils d'enfant, comme genre de référence de certaines recommandations de DP, présentée dans la troisième partie, chapitre 6, section 4.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

dialogue pédagogique vertical de l'ordre du cours dialogué est abandonné ou maintenu. En l'espèce, selon la manière dont les enseignants disent que le droit des uns et des autres à la parole s'exerce, selon la répartition de la parole entre eux, selon les modalités d'occupation de l'espace de parole par les uns et les autres, selon quel statut est accordé à la parole des uns et des autres (parole tenue pour rien *versus* parole de vérité), on peut inférer que le débat selon eux a lieu ou n'a pas lieu. Pour le dire autrement, est en jeu une redéfinition du rôle du maître par rapport à celui qu'il occupe dans la communication scolaire ordinaire. Reste que, du point de vue du didacticien, il y a aussi à s'inscrire dans un débat scolaire, qui n'implique pas pour autant la disparition du maître, pour permettre des enseignements et des apprentissages, en considérant le débat, non plus comme objet, mais comme moyen d'enseignement et d'apprentissages.

Pour rendre compte des conceptions dont les enseignants témoignent, à propos du rôle du maître dans le DP, j'ai construit des indicateurs à la croisée de travaux didactiques et de la consultation des transcriptions des entretiens avec les enseignants.

La référence didactique de Nonnon à l'étayage du maître (1990), en renvoi aux travaux de Bruner autour de l'« interaction de tutelle », m'a permis de construire les indicateurs suivants : « veille au maintien du thème », « aide à recentrer le propos », « réoriente la réflexion » et la référence à des travaux didactiques, qui interrogent les savoir-faire du maître pour faire travailler aux élèves des conduites langagières et discursives (Nonnon, 1990 ; Plane, 2004) m'a permis de construire des indicateurs tels « intervient », « garde le silence », « distribue la parole », « relance », « questionne », « reformule », « demande des reformulations », « aide à la reformulation », « fournit des informations / transmet des notions », « effectue une synthèse », « prend des notes ». Enfin j'ai construit des indicateurs empiriquement, en prenant en compte les déclarations des enseignants : « pratique la maïeutique socratique », « ne donne pas son point de vue ».

Pour obtenir le nombre d'enseignants concerné par item, j'ai procédé en confrontant empiriquement les déclarations des enseignants avec les items retenus. Par exemple, à l'item « Demande des reformulations. Aide » correspond la déclaration de l'enseignant de la classe 2 :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

19, MC2 : après je vais peut-être aider l'élève qui intervient quand ça me paraît nécessaire / je vais l'aider à formuler à reformuler sa pensée

L'ensemble apparaît dans le tableau récapitulatif n°10.

<b>Indicateurs du rôle de l'enseignant</b>	<b>Nombre</b>
Intervient	7
Garde le silence	4
Distribue la parole	3
Relance	5
Questionne	5
Reformule	3
Demande des reformulations- Aide	3
Pratique la maïeutique socratique	2
Fournit des informations/ Transmet des	2
Sollicite des informations	2
Ne donne pas son point de vue	10
Aide à recentrer le propos	0
Veille au maintien du thème	1
Réoriente la réflexion	2
Garantit les règles du débat, du cadre	8
Prend des notes	6
Effectue une synthèse	1

**10. Rôle de l'enseignant dans le DP selon les enquêtés et répartition des indicateurs entre enseignants**

Sept enseignants sur onze déclarent intervenir dans le DP pour quatre qui disent garder le silence.

Pour les enseignants qui ne gardent pas le silence, trois sur sept insistent sur le caractère limité quantitativement et qualitativement de leurs interventions, pour valoriser le fonctionnement en autonomie du groupe-classe (MC2, MC3, MC4), ce qui donne à inférer une rupture avec le format de la communication scolaire ordinaire en classe, en l'espèce le cours dialogué. Pour les sept, les interventions se répartissent en relances, questions posées, reformulations, demandes de reformulation qui visent l'approfondissement des idées exprimées. Cependant, aucun ne désigne de conduite discursive précise comme objet d'enseignement et /ou d'apprentissage. Le discours reste général.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Les indicateurs d'un étayage, inspiré ou pas des travaux de Bruner (1983), tels l'« aide à recentrer le propos », le « maintien du thème », la « réorientation de la réflexion » sont peu ou pas évoqués par les enseignants, à l'exception d'un enseignant de maternelle et d'un enseignant de cycle 3.

Deux enseignants de cycle 3, estiment pratiquer ou s'inspirer d'une maïeutique socratique (MC1, MC11), dans le jeu d'approfondissement des questions et réponses, qui repose sur un guidage marqué du maître, tandis qu'un autre la condamne, à titre d'excès, au nom de l'âge des enfants en maternelle (MC10). Le caractère problématique de la référence à la figure socratique, dont ces enseignants n'ont pas conscience, a été mis en évidence précédemment, puisqu'on prétend transposer un genre textuel littéraire écrit en un genre scolaire à pratiquer, comme s'il s'agissait d'une modalité historique de pratique sociale de la philosophie (cf. *supra*, Troisième partie, chapitre 6, section 1).

Pour les enseignants qui disent garder le silence, tous se réclament des recommandations de Lévine, qui préconise un retrait total de l'enseignant dans le DP (MC5, MC6, MC7, MC8). Ils indiquent que le maître n'est plus un maître pendant le DP. Il disparaît en tant que tel, pour être une personne ou un « citoyen du monde » (MC7, 5) au même titre que les enfants. On peut lire dans la disparition du maître une déscolarisation du DP, les élèves n'étant plus des élèves, quant à eux :

On précise que pendant le temps de cet AP<sup>136</sup> nous professeurs nous ne sommes plus des professeurs + vous élèves vous n'êtes plus des élèves on est tous des personnes du monde ou citoyens du monde + voilà ils se situent seulement maintenant comme personnes du monde (MC8, 5).

Les mêmes enseignants se disent garants des règles du débat, ce qui restaure le rôle du maître et pose paradoxalement des limites à la déscolarisation du débat. Huit enseignants au total se disent garants des règles du débat, n'abandonnant donc pas leur rôle du maître sur ce point.

---

<sup>136</sup> L'AP désigne l'atelier de philosophie.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Un accord quasi unanime se fait sur le fait de ne pas exprimer son point de vue pour le maître, à dix enseignants pour onze, en précisant que le maître de la classe 1 ne s'exprime pas sur ce point. La raison invoquée est la différence d'âge, entre adulte et enfant (MC3, MC4, MC10, MC11) :

Ils [les élèves] ont essayé l'année dernière de savoir ce que j'en pensais je leur ai expliqué que chacun pensait comme il avait envie + que moi j'étais quand même plus âgée qu'eux et que j'avais quand même une autre façon de voir les choses + que quand on a dix ans on ne pense pas de la même manière que quand on a trente ans et qu'ils attendront trente ans pour penser autrement (MC3, 74),

Depuis que j'enseigne j'ai toujours réussi à faire en sorte que les élèves n'essaient pas de savoir ce que je pense + pour me plaire ou je ne sais pas quoi + mais je pense que j'arrive à faire comprendre aux élèves qu'au fond ça n'a pas grande importance mais ce qui m'intéresse c'est ce que eux pensent sans pour autant tomber dans la pure démagogie / avec les élèves du primaire forcément c'est différent parce qu'ils comprennent bien qu'ils sont petits et donc il n'est pas question de se confronter au sens vrai à la pensée d'un adulte (MC11, 28).

Dans un cas, les pensées varient avec l'âge sans hiérarchisation, dans l'autre la confrontation de la pensée de l'enfant à celle de l'adulte est exclue, sous la présupposition d'un écart irréductible. L'argument de l'âge est le seul invoqué dans les déclarations, tandis que celui consistant à ne pas influencer la pensée enfantine, à la libérer, dans la mise en question de la figure du maître, de l'autorité du savoir, au profit d'un maître ignorant, d'une volonté émancipatrice ne sort pas (Rancière, 1987). L'argument de l'âge est même poussé à une extrémité et de manière problématique. Le maître de la classe 3 évoque des sujets de DP, tel le racisme, susceptibles de donner lieu à des propos inadmissibles du point de vue des valeurs républicaines, mais pour lesquels l'adulte s'interdirait d'intervenir en tant qu'adulte par rapport aux enfants :

Quand on a dix ans on ne pense pas de la même manière que quand on a trente ans et qu'ils attendront trente ans pour penser autrement / après voilà ils comprennent bien que chacun pense ce / qu'on ne peut pas nous en tant qu'adulte se positionner sur des sujets / ce qui est difficile pour les personnes qui ont tendance à / moi les premières fois où j'entendais des choses sur « Qu'est-ce que le racisme ? » / quand on touche des sujets de société parfois on entend des choses qui sont dites à la maison on a envie de réagir mais en

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

même temps on ne peut pas + enfin / après c'est les enfants qui entre guillemets débattent s'affrontent + c'est un peu de l'affrontement quand même même si c'est fait correctement et c'est eux qui finissent par faire changer d'avis l'autre et si l'autre ne change pas d'avis c'est + tant pis c'est son avis à lui / le plus difficile quand on commence le DP c'est vraiment de prendre une distance par rapport à ce que les enfants disent et ça c'est compliqué (MC3, 74).

Le maître ne s'identifie pas comme représentant et garant des droits de l'homme, des valeurs républicaines et de leur transmission auprès des élèves.

L'examen du rôle accordé au maître, dans les discours des enseignants converge avec les résultats obtenus à ce même examen pour les promoteurs du DP (cf. *supra*, Deuxième partie, chapitre 4, sous-section 5.2). Dans tous les cas, le maître réserve ou limite ses interventions et ne caractérise pas ses interventions comme un étayage. Puisqu'il adopte soit un retrait total (Lévine et les enseignants qui s'en réclament), soit un rôle d'accompagnement auprès des élèves (tous les autres), on peut inférer qu'il n'enseigne pas dans le débat et qu'il favorise la pratique du débat entre les élèves. Pour les interviewés, l'examen montre que les enseignants ne favorisent pas majoritairement un apprentissage du débat, pris comme objet à apprendre, au travers de rôles qui seraient distribués aux élèves, ni un apprentissage de conduites langagières et discursives identifiées avec précision, au travers de l'accompagnement mis en place. En effet, l'accompagnement déployé prétend viser essentiellement pour quelques-uns la correction de l'expression et pour la majorité l'approfondissement de la pensée, sans que celui-ci soit davantage interrogé ou décrit.

### 3. Finalités et savoir-faire en jeu dans le DP

#### 3.1. Finalités du DP

Je poursuis l'étude du genre avec l'identification de ses finalités, que je fais jouer à titre d'indicateurs, dans une distinction que j'emprunte à Reuter entre des finalités proprement disciplinaires, des finalités scolaires et partagées avec d'autres genres et d'autres disciplines, des finalités qui excèdent le cadre scolaire (Reuter, 2007, 2013, p. 86), qui toutes ensemble participent de la construction d'une discipline ou bien encore de la fabrication d'un objet

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

enseignable (Chervel, 1988) et de son identité, que je cherche à déterminer à propos du DP. D'un point de vue méthodologique, j'ai parfois posé la question générale des finalités directement à mes interlocuteurs, notamment lorsque contextuellement, elle venait, à titre de reformulation, confirmer des perspectives prises en compte par l'enseignant :

« MC2, 42 : ils savent que de toute façon si j'ai mis en place ce type de débat c'est que je suis sensible quelque part aussi aux avis de chacun / que je ne vais pas les rejeter par rapport à ça / ça a vraiment amené à mon sens un plus dans le déroulement de la journée / parfois même un petit peu trop (rire)

IMC2, 43 : et donc du point de vue des objectifs et des finalités du débat / de ce qu'il me semble entendre / déjà c'est un temps de parole libre / que chacun puisse exprimer son avis son opinion / parvienne à mieux s'expliquer qu'avant + et puis par ailleurs des objectifs ou des finalités proprement citoyennes / est-ce que vous pouvez préciser ce qu'on peut entendre par là ? »

Parfois j'ai posé la question par rapport à une des finalités possibles, dans une reformulation interrogative des propos de l'enseignant :

« IMC7, 36 : et donc ça veut dire qu'il y a une dimension de socialisation ? »

Parfois j'ai posé une question indirecte ouverte :

« IMC1, 11 : alors j'allais vous demander justement ce que vous visez pour les enfants au travers de cette activité + + qu'est-ce que vous souhaitez qu'ils en retirent ? »

Parfois j'ai opéré un relevé dans les transcriptions, à partir d'une relecture intuitive et interprétative des déclarations.

Des finalités disciplinaires, scolaires et extrascolaires sont repérables dans les discours des enseignants. Que des finalités scolaires soient posées peut contredire d'autres déclarations autour du DP.

Des finalités disciplinaires sont en jeu, qui concernent le français en tant que discipline et aussi sa portée transversale, soient toutes celles qui sont liées au développement et à la « construction de langage » (MC9, 3), à la « prise de parole » (MC7, 13) et qui sont partagées. Dans les recommandations étudiées précédemment, des apprentissages langagiers sont évoqués mais ne sont pas posés à titre de finalités du DP (cf. *supra*, deuxième partie, chapitre 4, sous sections 3.3 et section 6). Des finalités qui concernent la discipline philosophie sont en



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

jeu pour le professeur de philosophie, puisqu'il est question de « faire de la philosophie », de « se poser finalement des questions philosophiques » (MC11, 4). D'autres enseignants posent des finalités spécifiques au DP, la « construction de la pensée » (MC10, 33), « permettre d'apprendre à extérioriser sa pensée mais aussi à intérioriser sa pensée » (MC8, 3), « les faire réfléchir sur des notions donc générer une réflexion » (MC5, 2), dont la dimension disciplinaire demeure en suspens, étant donné le caractère générique/non spécifique prêté à la pensée, qui fait écho à certaines recommandations (cf. Deuxième partie, chapitre 4, sous-section 3.2.), au sens où on ne définit pas et où on n'opérationnalise pas des manières d'agir, penser, parler spécifiques d'une discipline philosophie.

Pour les finalités proprement scolaires, certains posent la création d'un « bon climat de classe » (MC7, 5), qu'il s'agisse de « régler des conflits » (MC2, 10) ou de résoudre des « problèmes de bagarre » (MC4, 2), certains doutant cependant de la possibilité d'une « remédiation aux problèmes de violence » par le DP (MC7, 5). De telles finalités relèvent de la socialisation et de l'accès au symbolique, à l'alliance, à l'échange, dans la substitution de la parole à la violence (Imbert, 1994). Ce qui peut paraître paradoxal, c'est que la poursuite de ces finalités s'appuie sur la pratique d'un genre réputé par ailleurs non scolaire sur certains aspects, en tant que moment magique, de plaisir, non soumis à l'évaluation formelle, qui est donc mis au service de finalités scolaires.

D'autres finalités excèdent le cadre scolaire, lorsqu'il s'agit de « développer l'estime de soi » (MC7, 5), de « créer des adultes tolérants » (MC10, 25), de « bien-être + qu'ils se sentent mieux » (MC4, 32), de prendre conscience de la valeur de sa pensée et de sa parole (MC8, 3), d'exercer sa liberté de pensée (*ibid.*), de construire et structurer sa pensée (MC10, 33 ; MC3, 52), de « l'apprentissage de la démocratie de la citoyenneté » (MC11, 16). Ces finalités concernent la formation de l'individu, c'est-à-dire de l'enfant et du futur adulte, du citoyen.

### 3.2. Des savoir-faire dans le DP

J'ai étudié si les enseignants désignent des contenus comme étant en jeu dans le DP, en l'espèce des savoir-faire et des attitudes et de quels champs ils relèvent.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Ou bien les enseignants ont d'eux-mêmes mentionné et caractérisé des savoir-faire et des attitudes comme étant en jeu dans le DP ou bien, lorsque ça n'était pas le cas et dans le but et le souci d'influencer le moins possible les réponses, j'ai posé des questions qui ont pris diverses formes et dont les degrés de précision et d'insistance ont pu être variables :

« IMC1, 11 : alors j'allais vous demander justement ce que vous visez pour les enfants au travers de cette activité + qu'est-ce que vous souhaitez qu'ils en retirent ? »,

« IMC1, 17 : et alors du point de vue des interactions entre les enfants + comment ça se passe pendant les débats + est-ce que les enfants reprennent ce que d'autres ont dit / est-ce que ce n'est pas le cas du tout / est-ce qu'ils marquent des accords des désaccords / dans quelle mesure parviennent-ils à s'écouter ? »,

« IMC2, 22 : oui alors j'ai envie de vous demander + ce que vous attendez du débat + vous parlez là de structuration de la pensée de questionnement / voilà qu'est-ce que vous voulez travailler avec les élèves ou faire travailler aux élèves ? »,

« IMC3, 35 : donc il y a des bénéfices pour »,

« IMC3, 49 : alors pour vous ça leur permet d'apprendre quoi aux élèves ».

J'ai relevé et ordonné, dans le tableau n°11, qui suit, les savoir-faire et attitudes énoncés selon quatre catégories, que j'ai construites : savoir-faire et attitudes spécifiques au débat, savoir-faire et attitudes langagiers, savoir-faire et attitudes relevant du vivre ensemble (socialisation et citoyenneté), savoir-faire et attitudes cognitifs-intellectuels (Plane, 2004), avec cette précision qu'un certain nombre d'entre eux chevauchent en réalité deux catégories : « mettre en mots sa pensée » est un savoir-faire tout autant langagier que cognitif-intellectuel. J'ai procédé à un relevé des occurrences désignant des savoir-faire dans les transcriptions et je les ai ordonnées aux différentes catégories, à partir des éléments contextuels.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Catégories	Occurrences relevées
Savoir-faire et attitudes propres au débat	Ecoute de la parole de l'autre
	Echanger
	Débattre – Débattre face à face
	Respect des tours de parole – Attente de son tour de parole
	Prendre conscience du droit à la parole de chacun
Savoir-faire et attitudes langagiers	Prendre sa place dans un échange collectif
	S'exprimer sur un sujet
	Prendre la parole
	Argumenter
	Mettre en mots sa pensée
Savoir-faire et attitudes du vivre ensemble	Développer le langage, le vocabulaire, la syntaxe
	Ecoute
	Partage
	Prendre sa place dans un échange collectif
	Respect de l'autre, de la parole de l'autre
	Solidarité
	Ne pas se moquer
Autonomie - Initiative	
Savoir-faire et attitudes cognitifs-intellectuels	Penser
	Réfléchir
	Donner son avis, son opinion
	Se positionner
	Faire de la philosophie
	Questionnement
	Aller au bout de sa pensée
	Se poser des questions
	Prendre conscience de sa pensée
	Prendre conscience du droit à la pensée, le sien et celui des autres
	Dire son accord, son désaccord
	Construire sa pensée
	Généraliser sa pensée
	Cheminer dans sa pensée
	Structurer sa pensée
Conceptualiser	
Acquérir des connaissances	

**11. Tableau du relevé des occurrences qui désignent des savoir-faire et attitudes en jeu dans le DP**

L'ensemble des enseignants identifient des savoir-faire en jeu de chacune des catégories établies, qu'ils formulent à leur manière et partagent ceux de l'écoute de l'autre et de sa parole, du respect, de la prise de parole, de la pensée, déclinée diversement. Le professeur de philosophie (MC11) fait exception, en vertu d'un positionnement spécifique, puisqu'il identifie comme savoir-faire essentiel, à propos de la pensée « faire de la philosophie » et qu'il écarte des savoir-faire d'autres champs de manière critique, en termes kantien, avec la notion sous-jacente de la discipline comme dressage, à propos de l'écoute et de l'attention :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Quand l'enseignant [de la classe]dit + ça va aussi nous permettre d'apprendre à nous écouter avec un côté un peu scolaire ça m'intéresse moins + je comprends que ce soit important + qu'il a peut-être des problèmes parfois d'attention en classe + que les élèves n'arrivent pas à s'écouter + ça je comprends très bien donc pour lui c'est évidemment aussi important mais pour moi ça m'intéresse beaucoup moins parce que je ne suis pas là pour les / je ne fais pas du dressage quoi + mais c'est plus facile à dire pour moi parce que je n'ai que des élèves de 17 – 18 ans qui ne posent pas de problème de discipline [...]je ne veux pas être un alibi c'est-à-dire on va trouver un autre moyen de faire écouter les élèves et la philosophie viendra après le conteur après le magicien + enfin je ne sais pas + mais je comprends je suis enseignant mais ça m'intéresse moins évidemment (MC11, 14),

ou encore :

Les élèves ne sont pas dupes + donc tout le monde doit être pris au sérieux mais en même temps il y a un équilibre à trouver pour que les élèves ne se disent pas + il suffit que je prenne la parole finalement et que je dise quelque chose pour faire de la philosophie (MC11, 8).

Il est le seul à concentrer ses propos sur la seule mise en jeu de savoir-faire qui relèvent d'une pratique de la philosophie.

### 3.3. Quelle part aux apprentissages dans le DP pour quel sujet ?

Dans la perspective proprement didactique de déterminer le statut que les enseignants accordent aux savoir-faire et aux attitudes qu'ils désignent - sont-ils mis en jeu par les élèves ? Sont-ils visés ? Sont-ils des objets d'apprentissage ? Sont-ils des pré-requis ? - je me suis donné comme objet de mesurer spécifiquement la part faite aux apprentissages dans les déclarations de pratiques des enseignants et d'identifier conjointement quel sujet en est la cible, de l'enfant, de l'élève et de l'apprenant, dans les parts respectives faites à chacun. En ce qui concerne la part faite aux apprentissages, il s'agit de savoir dans quelle mesure les savoir-faire en jeu dans le DP sont constitués par les enseignants à titre d'apprentissages à réaliser. En ce qui concerne la question du sujet cible des apprentissages, c'est une question-clef pour le didacticien, que d'envisager la manière dont les acteurs, dans leurs discours sur les pratiques de DP reconstruisent le sujet, c'est-à-dire les parts respectives faites à l'enfant, à l'élève, à l'apprenant et leurs relations, ou encore comment les discours instituent « l'enfant

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

comme élève, la manière dont l'élève peut être constitué en apprenant d'un contenu (disciplinaire ou non), la part faite à l'enfant (à ses pratiques culturelles et langagières notamment) dans la mise en apprentissage de l'élève » (Daunay, Fluckiger, 2011, p. 8). En effet, une approche didactique du sujet consiste à postuler que « c'est le sujet didactique qu'elle se doit de décrire » (Daunay, 2007, p. 43), c'est-à-dire la manière dont le sujet peut être constitué comme un apprenant de contenus disciplinaires, dans la prise en compte de l'enfant et de l'élève et selon quelles modalités. Il s'agit donc de mettre au jour les parts faites à l'enfant et à l'élève et si elles favorisent ou entravent la constitution de l'apprenant, la mise en apprentissage. L'intérêt de l'examen de ces modalités de relation est d'éclairer la part et la nature des apprentissages en jeu dans le DP.

### 3.3.1. L'enfant au cœur d'un DP, où les apprentissages sont assez absents

Comme le font remarquer Daunay et Fluckiger, le chercheur a accès à l'objet de son étude « par la médiation du langage des acteurs [...], de la mise en catégorie par les acteurs eux-mêmes », pour ma part les entretiens avec les enseignants, constitués en documents de recherche (*ibid.*, p. 10). Un travail de déconstruction s'impose, qui porte sur les catégorisations proposées par les enseignants, qui permette *in fine* de porter un regard sur les relations construites entre enfant, élève, apprenant et les apprentissages, qui puisse éclairer le sujet et le DP dont il est question. S'il s'agit donc pour moi de décrire la manière dont les enseignants, dans leurs discours, envisagent les « relations entre l'enfant (comme sujet social), l'élève (comme sujet scolaire) et l'apprenant (comme sujet didactique) dans la construction des apprentissages des contenus d'enseignement » (*ibid.*), il s'agit aussi d'envisager que la manière dont ils décrivent ces relations dit quelle part ils accordent à quels apprentissages, pour quelles finalités.

J'ai procédé à un repérage et à un comptage des occurrences des termes « enfant », « élève », « apprenant », « apprendre », « apprentissage » dans les transcriptions des entretiens. Le terme « apprenant » appartenant au champ spécialisé des didactiques des disciplines, il est à noter qu'il demeure encore peu utilisé dans le champ professionnel enseignant, notamment à l'oral. La prise en compte des termes « apprendre », « apprentissage », construits sur la même racine, permet une première approche de la part

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

faite aux apprentissages dans le discours des enseignants et d'éviter le seul constat d'une absence d'emploi du terme « apprenant », qui ne serait pas conforme à leurs préoccupations.

Le tableau n°12 présente les résultats.

	MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	MC6	MC7	MC8	MC9	MC10	MC11
Enfant	38	18	7	6	22	29	84	59	30	33	6
Elève	13	25	40	6	7	0	7	30	5	2	73
Apprenant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apprendre /apprentissage	1	12	3	0	0	5	14	11	3	5	5
Total des mots employés	6225	8081	7264	3995	3998	3553	6487	6025	5275	5023	7009

**12. Tableau de présentation du nombre d'occurrences des termes « enfant », « élève », « apprenant », « apprendre », « apprentissage » dans les transcriptions d'entretien avec les enseignants**

Dans la majorité des cas, c'est-à-dire pour sept enseignants sur onze, c'est le terme « enfant » qui est le plus employé. Dans trois cas, le terme « élève » l'est davantage (MC2, MC3, MC11)<sup>137</sup>. Dans un cas, les termes « enfant » et « élève » sont employés à part égale (MC4). Dans un cas, le terme élève n'est pas du tout employé et il n'est question que de l'enfant (MC6). Aucun enseignant n'emploie le terme « apprenant » et les références à l'acte d'apprendre ou à l'« apprentissage » restent globalement peu nombreuses. Deux enseignants (MC4 et MC5) ne s'y réfèrent pas du tout et cinq enseignants s'y réfèrent entre zéro et trois fois. Trois enseignants s'y réfèrent nettement plus que les autres, entre onze et quatorze fois dans leurs propos, mais à comparer avec la fréquence des autres termes, pour deux d'entre eux l'emploi en reste faible (MC7, MC8). A s'en tenir à ces premières indications, il apparaît que les discours sont peu centrés sur l'apprenant, soit le sujet didactique et peu centrés sur les

<sup>137</sup> On notera que si les enseignants emploient les catégories « enfant », « élève », aucun ne les décline selon d'autres désignations (gamin, môme, jeune, petit / écolier, etc.).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

apprentissages de contenus d'enseignement, disciplinaires ou non, à réaliser au cours du DP. L'enfant et l'élève apparaissent comme les cibles des discours et des pratiques autour du DP, selon des parts variables faites à l'un et à l'autre. Les propos sont majoritairement centrés sur l'enfant, le sujet social engagé dans le DP, sa prise en compte. Quelques-uns des discours sont centrés sur l'élève, soit le sujet scolaire, comme étant le sujet engagé dans le DP. Ces premières indications tendent à confirmer les contours non scolaires et non disciplinaires du genre DP par comparaison à d'autres dispositifs ou activités (cf. *supra*, la sous-section 2.2. de ce chapitre).

La mise en tableau fait aussi apparaître des cas hétérogènes, ceux des enseignants des classes 4, 7 et 11, qui retiennent l'attention.

Le maître de la classe 4 emploie les termes « enfant » et « élève » à part égale, mais il n'évoque pas d'apprentissage. « Enfant » et « élève » sont des termes employés en très petite proportion. Le discours est davantage construit sur une alternance des pronoms personnels « Je » pour le maître (91 occurrences) et « ils » pour les enfants/élèves (52 occurrences). La désignation reste indéfinie entre « enfants » et « élèves ». La dimension des apprentissages est absolument absente des propos de cet enseignant, c'est-à-dire qu'il n'identifie pas d'apprentissages en jeu dans la pratique du DP.

Chez le maître de la classe 7, le terme d'enfant est très employé ainsi que le terme d'apprentissage, ce qui peut signifier, que c'est l'enfant qui est le sujet d'apprentissages dans le DP. Il s'agit d'un enseignant spécialisé, à dominante rééducative (maître G). Deux hypothèses sont retenues pour expliquer en partie ses propos. Dans son activité ordinaire, qu'il a évoquée en entretien, ce maître est confronté à des enfants qui éprouvent des difficultés à être/devenir élève<sup>138</sup>. Cela explique sa propension à utiliser essentiellement le terme « enfant ». En outre, cet enseignant prétend s'inscrire, pour la pratique du DP, dans la perspective tracée par Lévine des ARCH, qui s'adressent à l'enfant, au citoyen du monde, non

---

<sup>138</sup> Le maître G « s'adresse plus particulièrement aux élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration », Bulletin officiel n°4 du 6 février 2004.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pas à l'élève. Enfin, lorsque des apprentissages sont évoqués, ils concernent l'enfant, en référence à l'activité principale de cet enseignant, non pas à des apprentissages effectués au cours du DP, qui demeurent absents des propos.

Le maître de la classe 11 évoque essentiellement l'élève, très peu l'enfant par rapport à l'ensemble des enseignants. C'est un professeur de philosophie, qui anime ponctuellement des DP, à la demande de l'enseignant de la classe. L'hypothèse explicative, que je retiens, a trait à la culture professionnelle des enseignants de philosophie, qui s'ancre dans l'attachement à une tradition républicaine et laïque de l'école. Elle repose notamment sur la distinction et la séparation entre un espace public et un espace privé, telles que Condorcet les a établies, à partir de la distinction entre l'instruction et l'éducation, en proposant que l'Etat règle « l'instruction en abandonnant aux familles le reste de l'éducation » (Condorcet, 1791/1994, p. 87). C'est donc à l'élève que l'instruction est dispensée. L'enfant apparaît alors comme l'être intime, de l'espace privé, dont l'école respecte l'intimité, en ne le convoquant pas. En ce qui concerne d'éventuels apprentissages, ceux qui sont évoqués relèvent de la socialisation et du politique à partir de sollicitations du chercheur et ne sont pas au cœur du propos de cet enseignant :

« L'apprentissage de la démocratie de la citoyenneté pour moi ça va de soi mais ce n'est pas l'enjeu premier » (MC11, 16).

Parmi les premiers résultats, la faible part faite aux apprentissages par les enseignants dans le DP est un élément marquant. De même, la part majeure faite à l'enfant dans les discours sur les pratiques de DP. Tout se passe comme s'il s'agissait que dans l'espace du DP, l'enfant demeure enfant, plutôt que de s'actualiser comme élève constitué en apprenant.

### 3.3.2. Usages intransitif et transitif des termes « apprendre », « apprentissage »

Comme je l'ai montré, « apprendre », « apprentissage » sont des termes peu présents dans le discours des enseignants et j'ai étudié quel usage en est fait, comment et à quels termes ils sont associés. Reste à faire apparaître quels apprentissages les discours enseignants identifient et posent, dans le cadre des pratiques de DP.



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

J'ai posé la question des apprentissages dans le DP explicitement à cinq enseignants sur onze, dans le cadre de l'entretien, lorsque j'ai constaté qu'elle n'était pas abordée ou risquait de ne pas l'être. Un exemple de formulation est repris :

« Alors pour vous le DP ça leur permet d'apprendre quoi aux élèves ? » (IMC3, 49).

Dans un cas, je n'ai pas posé la question, volontairement, lorsque la conception du DP m'apparaissait totalement étrangère à la question des apprentissages et parce que j'ai estimé que je risquais de mettre l'enseignant en porte-à-faux, qu'il risquait de se sentir pris en défaut, que je risquais de rompre la confiance établie entre nous.

Dans les discours des enseignants, les termes « apprendre », « apprentissage » sont utilisés parfois de manière intransitive, à titre générique, pour désigner le fait d'apprendre, en tant qu'activité du sujet scolaire ou social. On parle de « moment d'apprentissage » (MC6, 6), on dit qu'« on apprend en imitant » (MC7, 37), on parle d'« apprentissages systématiques » (MC10, 37). Dans ces cas, l'apprentissage n'est rapporté ni à des disciplines ni à des objets précis.

Les termes « apprendre », « apprentissage » sont aussi utilisés parfois de manière transitive. J'ai établi un relevé des occurrences qui y sont associées, qu'elles désignent des connaissances, des savoir-faire, des comportements et des attitudes ou des valeurs. J'ai identifié des apprentissages, que je classe en cinq catégories, qui font écho à celles qui concernent les savoir-faire et attitudes que j'ai précédemment mis au jour ( cf. la sous-section 3.2. de ce chapitre) à partir des propos recueillis. Il s'agit d'apprentissages langagiers, d'apprentissages de la socialisation, d'apprentissages relevant de la citoyenneté (éducation civique), d'apprentissages du genre « débat » à proprement parler, d'apprentissages cognitifs-intellectuels. J'ai établi cette dernière catégorie en vertu de l'évocation par des enseignants de l'activité de penser, selon différentes modalités, telles « cheminer dans sa pensée » ou « structurer sa pensée ». Il est question de la « construction intellectuelle » du sujet (Plane, 2004, p. 54), mais ce ne sont pas des conduites discursives à proprement parler qui sont ainsi évoquées, ce qui justifie, de mon point de vue, l'introduction d'une catégorie spécifique à côté de celle des apprentissages langagiers. Il est à noter que ces apprentissages cognitifs-intellectuels sont évoqués d'une manière telle qu'il n'est pas possible d'établir s'il s'agit

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

d'apprentissages disciplinaires, de l'ordre de la philosophie ou s'il s'agit d'apprentissages transversaux, ni d'être informé des modalités de leur apprentissage.

J'ai établi un tableau des occurrences relevées et du nombre de fois où elles sont employées, tous enseignants confondus (cf. le tableau n°13, à la page suivante). Le classement des occurrences par catégorie se conforme aux dires des enseignants. Par exemple, « argumenter, questionner » est classé par l'enseignant qui emploie ces termes dans les apprentissages langagiers (MC9, 35). Ils pourraient tout aussi bien entrer dans la catégorie des apprentissages cognitifs-intellectuels. Par précaution, je précise que je n'ai relevé et fait figurer dans le tableau que les items associés explicitement aux termes « apprendre », « apprentissage » contextuellement, qui permettent donc de circonscrire des apprentissages explicitement.

Le faible emploi des différentes occurrences relevées montre une pauvreté quantitative et qualitative des propos consacrés directement à des apprentissages dans le DP, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux. L'apprentissage du débat, par exemple, donne seulement lieu à l'usage de deux occurrences « échanger », « débattre », dont l'un est tautologique. Qu'on se place du point de vue d'apprentissages langagiers ou d'apprentissages cognitifs-intellectuels, l'évocation de conduites discursives ou intellectuelles-cognitives spécifiques est rare. Un seul enseignant évoque l'argumentation et le questionnement (MC9). Des caractérisations de l'activité de pensée sont proposées, qui la valorisent spécifiquement, « cheminer dans sa pensée », « structurer sa pensée », sans pourtant que les modalités d'actualisation en soient précisées ou envisagées (MC2, 40).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

<b>Catégories</b>	<b>Occurrences relevées</b>	<b>Nombre de citations</b>
Apprentissages langagiers	S'exprimer à l'oral	1
	Oser parler	1
	Donner son avis	1
	Langue	1
	Prendre la parole	1
	Argumenter, questionner	1
Apprentissage du débat	Echanger	1
	Débattre	2
Apprentissage de la socialisation	Ecoute	3
	Respect	2
	Autonomie	1
Apprentissage de la citoyenneté	Valeurs humanistes	1
	Démocratie	1
Apprentissage cognitifs - intellectuels	Réfléchir	2
	S'interroger sur le sens des mots	1
	Acquérir des connaissances sur des notions clés (le bonheur, le respect)	1
	Extérioriser et intérioriser sa pensée	1
	Cheminer dans sa pensée	1
	Structurer sa pensée	1

**13. Tableau des occurrences associées aux termes « apprendre » et « apprentissage » et nombre de citations, tous enseignants confondus.**

3.3.3. Le sujet pensant, entre enfant et élève

L'examen plus détaillé des discours permet de préciser les parts respectives faites à diverses dimensions du sujet et à leur recomposition. L'analyse a été poursuivie en cherchant à préciser le/les sens accordés par les enseignants aux termes mêmes d'enfant et d'élève. L'examen des transcriptions révèle que différents sens leur sont accordés, dont certains se

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

recouvrent, en étant attribués à l'un ou l'autre, selon une partition propre aux acteurs parfois. Les significations retenues sont des catégories que j'ai reconstruites à l'examen des transcriptions. Elles ne correspondent pas à des termes employés et ce ne sont donc pas des items relevés dans les transcriptions.

J'ai construit la catégorie de « sujet pensant », que j'estime heuristique pour rendre compte de la façon dont les enseignants désignent le sujet du DP, dans la mesure où l'activité de pensée est au cœur du DP, aux dires de dix enseignants sur onze, à l'exception du maître de la classe 9. Pour ce dernier, l'objet du DP est de permettre des acquisitions langagières, plutôt qu'un travail de la pensée :

« Je ne peux pas attendre d'eux une certaine qualité de réflexion ce serait trop prétentieux de ma part et je ne suis pas là pour ça + moi je suis là pour leur apprendre la langue à la base et c'est déjà compliqué » (MC9, 35).

Il argue du fait qu'il a des élèves de grande section de maternelle, à qui il estime ne pas pouvoir demander une réflexion approfondie et de la compréhension de sa mission, essentiellement tournée vers le développement du langage.

Les dix autres enseignants insistent sur la finalité de construction de la pensée dans le DP (j'ai traité comment les enseignants envisagent l'activité de pensée et sa construction dans la section 4 qui suit dans ce chapitre). Ainsi en est-il du maître de la classe 10, lui aussi de grande section, pour qui la pensée est l'objet d'une construction et c'est le DP spécifiquement qui la prend en charge :

« Là on est dans la construction de la pensée + alors à différents niveaux c'est peut-être des petits riens du tout mais c'est ces petits riens du tout qui font un grand tout à un moment donné » (MC10, 33).

Les termes « enfant » et « élève » peuvent revêtir diverses significations dans les propos d'enseignants.

« Enfant » peut désigner la personne humaine, l'appartenance à l'humanité, à égalité avec les adultes :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

A un moment donné il [l'enfant] est à égalité avec la parole d'adulte et il est tellement à égalité qu'à l'intérieur de l'AP on parle des problèmes fondamentaux qui préoccupent les hommes de génération en génération c'est-à-dire des questions essentielles à la vie et à la civilisation / ça les adultes s'interrogent et là les enfants sont à égalité avec les adultes (MC8, 3),

mais aussi l'enfant par rapport aux parents,

« Ben il y en a encore un ce matin qui m'a dit « ben j'en ai parlé hier à table avec papa et maman » et ça je trouve que c'est très important très riche » (MC2, 19),

le sujet de la maison :

« Il y a des enfants qui sortent beaucoup il y a des enfants qui vont dans des expos des musées forcément ils se questionnent plus que ceux qui restent chez eux devant la télé » (MC5, 34),

Il y a un enfant qui avait tenu pour le coup des propos choquants + alors est-ce qu'il aurait fallu arrêter l'atelier je me pose encore la question parce qu'il avait parlé + il avait vu à la télé des gens qui faisaient l'amour des gens qui s'embrassaient les fesses donc tout le monde avait + c'était scandale éclats de rire (MC7, 27),

l'individu avec un vécu et des expériences propres :

« On peut débattre de plein de choses / de choses qui touchent personnellement l'enfant » (MC1, 28).

Le terme peut aussi désigner l'apprenant, le sujet didactique, le sujet d'enseignement et d'apprentissages, même si le terme d'apprenant n'est pas utilisé, comme on l'a précédemment montré :

« Ça dans tout apprentissage forcément l'enfant est amené à avoir ce conflit cognitif + auparavant conflit sociocognitif puis conflit cognitif débat interne / donc là je me suis dit oui c'est vrai que c'est un objectif fondamental dans tout apprentissage » (MC8, 3)

Enfin, « enfant » renvoie aussi au « sujet pensant », c'est-à-dire au sujet, entendu comme celui qui réfléchit, qui exprime des idées dans le cadre du DP :

J'ai posé trois questions à mes élèves et je leur ai laissé une semaine pour y réfléchir / « qu'est-ce qu'un prisonnier ? » / « qu'est-ce qu'un otage ? » / et pour terminer la grosse question « qu'est-ce que la liberté ? » + + et la semaine dernière c'était la deuxième étape / et là nous avons débattu des propositions des enfants + + et donc ça m'a permis de me rendre compte que les enfants

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pensaient que la liberté ça pouvait être face à la nature ou dans un rêve (MC1, 2).

« Elève » désigne en un premier sens le sujet de l'institution scolaire, qui fréquente un établissement, une classe :

On sent vraiment ces trois profils d'élèves dans les classes donc il y a cette hétérogénéité et bien sûr après il y a d'autres facteurs biologiques sociologiques là ils le disent aussi épistémiques et tout ça fait une hétérogénéité et comment on fait justement pour gérer cette hétérogénéité dans la classe (MC8, 3).

En un second sens, le terme désigne le sujet de tâches scolaires, qui s'acquitte d'exercices, accomplit son métier d'élève :

« Je pense qu'il faut faire vraiment un lien avec la classe / parce que quand je suis en observation dans une classe il y a combien d'élèves qui sont là assis qui semblent écouter » (MC8, 13).

En un troisième sens, des enseignants entendent par « élève » le sujet pensant. Le terme désigne le sujet qui réfléchit dans le DP :

L'idée n'est pas que les gens restent sur leur position c'est-à-dire qu'il faut que l'élève évolue par rapport à sa position de départ + alors pas forcément parce qu'elle était mauvaise + s'il avait une idée claire pourquoi pas ça pourrait fonctionner mais justement il faut qu'il y ait un travail intellectuel (MC11, 20).

Enfin l'élève désigne implicitement l'apprenant, au sens du sujet didactique, comme précédemment, sujet d'enseignement et d'apprentissages :

En fait on va se servir de la philo pour permettre aux élèves de mettre en œuvre justement ce qu'on a appris en classe / par exemple on va apprendre dans le cadre de notre étude de la pollution de l'eau qu'il y a des comportements qu'il faut ou non avoir / et ils vont se servir de ces compétences de ce qu'on a appris dans le cadre purement scolaire + pour ensuite développer argumenter par rapport à ce qu'on fait en philo (MC2, 40).

La catégorie de « sujet pensant » apparaît aussi bien sous les vocables « enfant » que « élève » dans les discours des enseignants, ce qui produit un effet de brouillage.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Le tableau n°14 présente la répartition entre les enseignants des significations accordées aux deux termes.

	Enfant				Elève			
	La personne	Le sujet de la maison	Le sujet pensant	L'apprenant	Le sujet de l'institution	Le sujet de tâches scolaires	Le sujet pensant	L'apprenant
<b>MC1</b>			X		X	X		
<b>MC2</b>	X	X			X	X	X	X
<b>MC3</b>		X			X		X	X
<b>MC4</b>			X		X	X		
<b>MC5</b>	X	X	X		X			
<b>MC6</b>	X		X					
<b>MC7</b>	X		X		X			
<b>MC8</b>	X		X		X	X		
<b>MC9</b>				X	X	X		
<b>MC10</b>	X		X					
<b>MC11</b>	X				X	X	X	X

**14. Tableau de la répartition par enseignant des significations accordées aux termes « enfant » et « élève » dans les discours**

Une certaine hétérogénéité en même temps qu'un certain brouillage se dégagent des acceptions retenues et des usages faits des termes « enfant » et « élève » par les enseignants. Ce n'est pas toujours le même enfant ou le même élève, dont il est question dans les discours et qui est le sujet impliqué dans les pratiques de DP. Les cases vides en rendent compte. La considération de l'enfant ou de l'élève comme apprenant notamment est rare, conformément à ce que les analyses précédentes faisaient apparaître. Le sujet pensant est plutôt vu majoritairement du côté de l'enfant (soit pour sept enseignants sur dix, qui en traitent) et minoritairement du côté de l'élève. Comprenons que pour eux, c'est l'enfant qui pense plutôt que l'élève, le sujet social, extrascolaire plutôt que le sujet scolaire. Un propos d'enseignant est repris, car il l'illustre :

J'ai posé trois questions à mes élèves et je leur ai laissé une semaine pour y réfléchir / « qu'est-ce qu'un prisonnier ? » / « qu'est-ce qu'un otage ? » / et

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

pour terminer la grosse question « qu'est-ce que la liberté ? » ++ et la semaine dernière c'était la deuxième étape / et là nous avons débattu des propositions des enfants ++ et donc ça m'a permis de me rendre compte que les enfants pensaient que la liberté ça pouvait être face à la nature ou dans un rêve (MC1, 2).

L'enseignant identifie les questions qu'il pose en classe, comme des tâches scolaires adressées aux élèves, tandis que la réflexion menée, l'est hors du temps scolaire, par l'enfant, en tant que sujet pensant. Le discours de cet enseignant, par la partition qu'il opère, donne peu à approcher du sujet proprement didactique. Il est emblématique de la majorité des discours. Si les enseignants construisent le sujet en tant que sujet pensant, entre enfant et élève, la question demeure de savoir s'il est ou non constitué en apprenant, ce qu'il en est d'un sujet didactique, d'un apprenant de contenus disciplinaires et c'est donc en allant regarder du côté des façons d'envisager l'activité de pensée que la question trouve des réponses.

#### 4. Déclinaisons de l'activité de pensée comme savoir-faire dans le DP

Si le DP est un genre dans lequel l'activité de penser est au cœur selon les enseignants, le DP est-il un genre d'enseignement et d'apprentissage de la pensée ou est-il seulement un genre d'expression de la pensée ? Y exprime-t-on sa/ses pensée/s ou y apprend-on à penser et comment ?

##### 4.1. Comment les enseignants caractérisent l'activité de pensée

L'activité de pensée des élèves et son approfondissement sont convoqués dans les déclarations d'enseignants, à titre de préoccupation et selon certains, ils font l'objet d'un accompagnement du maître auprès des élèves. J'ai effectué un examen de ce qu'ils entendent par cette activité de pensée, qui vise à faire apparaître si elle est envisagée comme un possible objet d'apprentissage dans le DP et comment, si l'activité de pensée est spécifiée, si la déclinaison qui en est proposée en savoir-faire est disciplinaire ou non ou au moins scolaire, dans la perspective de caractériser le genre DP lui-même.

J'ai donc reconstruit comment les enseignants décrivent l'activité de pensée, en étudiant comment ils la désignent, selon quelles modalités et visées, du point de vue des



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

intentions déclarées. Dans un cas seulement, j'avais posé une question directe d'explicitation à un enseignant :

« IMC10, 34 : si je vous demande d'essayer d'en dire plus sur la construction de la pensée c'est possible pas possible ? »,

qui donne lieu à une réponse qui témoigne d'une mise en difficulté de l'enseignant, que je n'estime pas souhaitable :

« MC10, 35 : déjà évoquer cette liberté + qu'on puisse penser par soi-même sans l'intervention d'un adulte de papa et maman et encore ce qu'ils me disent aussi ce sont des choses qu'ils ont entendues + c'est à ce stade là au début mais de toute façon forcément mais ça se construit + je ne sais pas comment ça se construit [...] / mais la construction plus en détail je ne saurais pas ».

J'ai effectué un relevé dans les transcriptions, sous forme de citations, des notions, des expressions où sont cités nommément les termes « penser » ou la « pensée », en prenant en compte leur environnement immédiat. Je les ai fait figurer dans le tableau n°15, introduit à la page suivante. Je tiens les items mis en gras pour des indicateurs de la caractérisation de l'activité de pensée et de ses modalités par les enseignants.

Le relevé détaillé des désignations de l'activité de pensée et de ses modalités permet de faire apparaître des conceptions de l'activité de pensée, qui demeurent génériques et non spécifiques. J'adopte cette caractérisation à partir de Houssaye, qui voit dans la philosophie pour enfants de Lipman, une méthode, non une discipline, ce qu'on peut donc nommer une approche générique (cf. *supra*, Deuxième partie, chapitre 5, sous-section 2.1.). Les enseignants parlent de structurer, préciser, généraliser, prendre conscience, prendre le temps, construire la pensée, autant de modalités exprimées qui ne sont pas déclinées en conduites langagières et en conduites discursives identifiées, à travailler et à apprendre. Les modalités de pensée telles qu'elles sont exprimées, pourraient être déclinées à l'identique dans toutes les disciplines, sans en être spécifiques, en l'absence de conduites langagières et discursives spécifiques identifiées. A ce moment de l'analyse, à partir des termes utilisés pour désigner l'activité de pensée, les propos des enseignants ne permettent pas d'identifier des « manières d'agir-penser-parler » spécifiques du DP (Bernié, 2002).

Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité

Enseignants	Items qui désignent et caractérisent l'activité de pensée, ses modalités
MC1	Ça ma permis de me rendre compte que les enfants <b>pensaient</b> que la liberté ça pouvait être face à la nature ou dans un rêve
MC2	Je vais l'aider à <b>formuler à reformuler sa pensée / à préciser</b>
	Les amener à s'interroger à questionner à échanger avec leur entourage et à <b>structurer comme ça leur pensée</b>
	Je veux qu'ils apprennent en fait à réfléchir à <b>enchaîner des pensées</b>
	Arriver à cheminer dans sa pensée à structurer à <b>densifier sa pensée</b>
	Il n'y a pas une bonne façon de penser mais <b>il y des façons de penser</b>
MC3	Ce cahier c'est uniquement pour <b>qu'ils écrivent leur pensée</b> + c'est pour qu'ils se structurent + pour structurer les idées
MC4	J'ai peur qu'en leur disant le thème trop tôt ils en parlent à la maison et que ce ne soit plus leur parole mais la parole des parents + donc <b>c'est vraiment leur pensée</b> + neutre + + même moi j'interviens très peu
	Je leur ai dit que je mettais dans le fond de la classe une <b>boîte à pensées</b>
MC5	Ils peuvent réécouter la cassette mais on ne revient pas on n'apporte pas d'explication mais <b>on ne dit pas il y a une bonne façon de penser ou une mauvaise</b>
	Ça les aide à concevoir qu' <b>ils ont le droit à une pensée</b> et à les aider à imaginer qu'un jour <b>ils seront grands et qu'ils pourront utiliser cette pensée</b>
MC6	
MC7	L'enfant se positionne donne son avis sur un sujet sur un thème dans un groupe / donc par là même <b>il se rend compte qu'il pense</b>
	Ils vont se sentir rassurés ils vont se dire eh bien oui <b>je sais penser</b> puisque le mardi en atelier de philo je parle je dis <b>je pense tout seul</b>
	Ça permet de <b>mettre en mots sa pensée</b> et ça c'est fondamental
	L'AGSAS propose vraiment de généraliser la pensée / on ne va pas reprendre les propos tels qu'ils ont été dits mais on va + + c'est un des objectifs aussi + l'enfant va <b>se rendre compte que sa pensée est généralisable</b>
	Donner une pensée générale / reprendre une pensée générale
	Pour moi les enfants seront plus réceptifs aux grandes pensées philosophiques aux philosophes
	Dans un apprentissage de quelque chose on va d'abord faire comme celui qui sait faire et puis après on va se distinguer et <b>se positionner en tant que sujet indépendant pensant</b> et différent des autres
	On <b>s'appuie sur l'autre pour donner sa pensée</b> + c'est rigolo les enfants disent parfois il m'a volé mon idée
MC8	Lévine + lui dit que cet atelier privilégie le débat interne qui correspond à la <b>confrontation du sujet avec sa propre pensée</b>
	Autre objectif aussi c'est <b>savoir s'appuyer sur la pensée d'autrui pour pouvoir penser soi-même</b>
	Est-ce que moi-même je vais être en accord avec ce que les autres disent et est-ce qu'il ne va pas falloir <b>que je dépasse ce que moi je pense pour pouvoir avancer dans la connaissance</b>
	Il [Lévine]dit c'est permettre <b>d'apprendre à extérioriser mais aussi à intérioriser sa pensée et donc à explorer les rapports entre la pensée et le langage</b>
	On accueille en fait <b>la façon de penser de l'enfant on donne à l'autre le droit de penser et de penser à sa façon</b> donc c'est une espèce de liberté de pensée

Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité

	<p>Autre objectif aussi en abordant ces différents thèmes sur les problèmes qui préoccupent les hommes ils sont amenés à <b>mettre de l'ordre dans leur pensée sur le monde</b></p> <p>prendre conscience de la <b>complexité de penser</b> / penser n'est pas facile il faut aussi avoir ce retour autoréflexif sur soi-même</p> <p>La « prise de conscience de ce <b>langage oral interne qu'est la pensée</b> » (Lévine) c'est important c'est un facteur d'enrichissement de l'image de soi</p> <p>c'est l'intérêt de la <b>langue comme instrument de pensée</b> et d'insertion</p> <p><b>S'approcher progressivement de la pensée de l'autre</b></p> <p><b>L'invitation à penser</b> + un moyen de donner des chances identiques pour le développement des compétences des élèves</p> <p>Je me suis dit pendant 10 minutes ils sont tous seuls <b>ils n'ont plus besoin de nous ils pensent ensemble</b></p> <p>Voilà si je prends AP c'est estime de soi place parmi les autres et <b>prendre le temps de penser oser penser</b></p>
MC9	<p>C'est le genre de séance où je ne suis pas très exigeant parce que je ne donne pas la parole aux enfants qui ne la demandent pas mais généralement c'est assez peu + je ne veux pas demander quelque chose de trop personnel sur ce genre de sujets + il y a des enseignants qui font différemment + des enseignants qui prennent parti + <b>d'autres qui vont vraiment demander aux enfants ce qu'ils en pensent en les interpellant</b></p> <p>Je ne suis pas garant qu'à partir de juste pas juste ils sont en train de faire les grands principes du droit français et passer à une conceptualisation / moi j'ouvre les portes les portes que j'ouvre ne sont peut-être pas les bonnes + la marche c'est <b>la zone proximale du penser</b> juste au-dessus de la réflexion que pouvait avoir un enfant mais des fois ça ne marche pas</p>
MC10	<p>Ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que vous pensez d'une question</p> <p>On a le <b>droit de penser ce que l'on pense</b> + dans la pensée pas dans les savoirs il y a une chose qui est vraie il y a une chose qui est vraie + dans la pensée on a <b>le droit de penser des choses différentes</b></p> <p>Je pense que pour certains <b>chez eux on leur permet de penser</b> + peut-être qu'il y a des enfants qui n'ont pas ça parce que ça n'est pas une pratique familiale</p> <p>Le vivre ensemble c'est super mais c'est fait toute la journée dans la classe mais là on est dans la construction de la pensée + alors à différents niveaux c'est peut-être des petits riens du tout mais c'est ces petits riens du tout qui font un grand tout à un moment donné</p>
MC11	<p>Moi j'ai Kant derrière la tête c'est-à-dire <b>penser sans préjuger, penser en se mettant à la place de tout autre et puis après avoir une pensée conséquente</b> donc le principe du dialogue rationnel mais bien sûr je ne le dis pas aux élèves</p> <p>Mais il faut qu'il y ait un point de départ et un point d'arrivée + <b>que l'élève pense mieux qu'il ait plus d'arguments ou qu'il pense différemment ou autrement</b></p> <p>Quand un élève formule quelque chose qui va vraiment faire avancer le débat j'insiste + je lui pose une question supplémentaire + qu'est-ce que tu veux dire par là ? as-tu un exemple ? à quoi tu penses ? pour le réenclencher + <b>qu'il aille au bout de sa pensée</b></p> <p>Je procède par petites questions + <b>précise ta pensée</b></p> <p>Ils comprennent bien qu'ils sont petits et donc <b>il n'est pas question de se confronter au sens vrai à la pensée d'un adulte</b></p>

15. Tableau des items qui caractérisent l'activité de pensée dans les discours des enseignants

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Une dimension interactive de la pensée apparaît dans les propos de deux enseignants : « s'appuyer sur la pensée d'autrui pour pouvoir penser soi-même » (MC8) et MC9. Elle donne sens à la pratique du débat. En effet, il n'y a de sens à mettre en place une pratique du genre DP que sous la présupposition d'une construction interactive de la pensée, mais c'est une perspective dont l'acquisition repose sur une formation des enseignants. J'ai néanmoins étudié comment les enseignants articulent interactions et activité de pensée.

#### 4.2. Dimensions interactives de l'activité de pensée

J'ai cherché à saisir si et comment les enseignants, dans leurs discours, articulent interactions et pensée, si et comment cette articulation donne sens à la pratique du DP pour eux et en quoi cette pratique s'en trouve éclairée.

Pour le faire apparaître, je n'ai pas posé de question sur ce point, susceptible de mettre des enseignants en difficulté, mais j'ai étudié leurs déclarations, en retenant celles qui explicitement ou implicitement lient discussion interactive, interactions et activité de pensée, en dégagant ce que j'estime constituer et que j'appelle des « chaînes signifiantes », qui ressortent des énoncés. Pour donner à comprendre ce que je nomme « chaîne signifiante », j'ai retenu et analysé la déclaration qui suit :

Je crois que c'est un cheminement en commun parce que chacun d'entre eux / souvent on commence mais / chacun d'entre eux ont une idée sur la question [...] alors justement de voir qu'il y a d'autres façons / qu'on n'a pas tous la même façon de penser / que l'autre peut aussi avoir sur la même question un autre avis / quelque chose auquel j'ai pas pensé (MC2, 62, 64).

La « chaîne signifiante » est constituée à partir des notions ci-après : *cheminement / en commun / chacun a une idée sur la question / voir qu'il y a d'autres façons de penser*. Les chaînes signifiantes permettent de dégager les modélisations de l'articulation entre interactions et activité de pensée.

En termes de résultats, il apparaît que sept enseignants sur onze définissent l'activité de pensée à partir des interactions attendues, supposées ou observées selon eux. Ils valorisent les interactions de manière explicite, dans leurs propos, du point de vue des effets qu'elles ont

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

sur la pensée et ainsi implicitement un dépassement de la spontanéité de la pensée. L'activité de pensée est définie selon trois modélisations :

- Elle est un cheminement coopératif vers un point de vue commun à partir de la découverte des points de vue des autres dans les interactions pour deux enseignants.
- Elle est redéfinition des points de vue initiaux de chacun à partir de la découverte des points de vue des autres, dans un modèle de confrontation, d'affrontement pour un enseignant.
- Elle est redéfinition des points de vue initiaux de chacun à partir de la découverte des points de vue des autres, dans un modèle de coopération pour quatre enseignants.

Pour les quatre enseignants restant, l'activité de penser n'est pas définie ou redéfinie à partir des interactions, qui ou bien ne sont pas prises en compte dans les déclarations ou bien semblent être paradoxalement sans effet sur la pensée. Ils expriment une approche spontanéiste de la pensée, qui interroge sur la pertinence d'organiser des discussions - interactives par définition. Dans deux cas, c'est la place accordée à l'activité de penser qui est minorée dans le cadre du DP. L'emportent, dans un cas le travail autour de l'atmosphère de la classe, dans l'autre la poursuite d'objectifs langagiers et non d'objectifs cognitifs, aux dires du maître, en vertu d'une absence d'articulation entre langage et pensée.

Trois tendances apparaissent donc :

- l'activité de pensée, dans une discussion interactive, mène chacun à la formulation d'un point de vue individuel, nourri des apports des autres, issu d'une coopération ou d'une confrontation ;
- l'activité de pensée mène à la construction d'une pensée collective commune, dans la visée d'un accord. C'est une conception minoritaire ;
- l'activité de pensée consiste dans l'énoncé d'un point de vue propre, dans la coexistence des points de vue, sans effet majeur attendu des interactions sur l'approfondissement de la pensée.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Il ne se dégage pas d'unité des déclarations de pratiques du genre DP, du point de vue de l'articulation posée entre les interactions dans le débat et de leurs effets sur l'activité de pensée. Néanmoins, la visée de l'affirmation d'un point de vue individuel par chacun dans le DP est majoritairement valorisée dans les discours. J'en infère que les enseignants s'inscrivent dans la perspective de la libération de la parole de l'enfant héritée de la valorisation des pratiques de l'oral des années 1970 (cf. *supra*, Première partie, chapitre 1, sous-section 1.4.) doublée de ce que je nommerai, à titre très provisoire, une prétention à la libération de la pensée de l'enfant au sens où le point de vue individuel est valorisé comme prise de distance par rapport à l'influence des points de vue des adultes, « la parole d'en-haut » (MC8, 17), qu'il s'agisse des parents (MC10) ou du maître (MC5), les attentes du maître supposées par les enfants ou réelles (MC1, MC10), l'appui sur l'absence de bonne réponse en DP, mais sans qu'on puisse dire s'il est valorisé comme contribution à la construction intellectuelle de l'enfant et de l'élève comme sujet scolaire (Plane, 2004, p. 54).

### 4.3. Modalités de travail et d'actualisation de la pensée

Dans la perspective de décrire le DP, sa mise en œuvre, étant donné que l'activité de pensée est au cœur du DP pour les enseignants, j'ai retenu comme indicateur le fait d'accorder ou non du temps pour penser, pour reconstruire comment les enseignants disent pratiquer le DP, comment la pensée s'y actualise, comment ils prétendent y travailler la pensée et quelle image ils en véhiculent auprès des élèves. J'ai également interrogé si des savoirs sont convoqués pour nourrir le travail de la pensée et s'ils sont de diverses origines et nature, dans l'optique de reconstruire la coloration du DP.

#### 4.3.1. Du temps accordé pour penser

Ce n'est pas la même conception et le même rapport à la pensée qui sont mis en œuvre et qui sont véhiculés, selon qu'aucun temps n'est accordé, qu'un temps relativement long ou qu'un temps bref est accordé en amont ou au cours la séance, pour réfléchir au sujet. On peut en inférer que ce n'est pas non plus le même rapport aux interactions qui implicitement s'y construit pour les élèves. Cette dimension du temps pour penser n'a pas donné lieu à des questions au cours des entretiens, car elle ne m'est apparue comme une

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

dimension à interroger, pour cerner les manières d'envisager le travail de la pensée, qu'à la lecture des transcriptions. J'ai donc procédé à une analyse des déclarations des acteurs, dont certains disent accorder du temps, d'autres non.

A l'examen de leurs dires, cinq enseignants sur onze n'accordent aucun temps pour réfléchir, que ce soit en amont ou lors de la séance (MC3, MC4, MC9, MC10, MC11). Ils demandent aux élèves de répondre à la question posée ou de s'exprimer sur le thème spontanément et immédiatement, tant au début qu'en cours de séance. Une conception d'abord spontanéiste de la pensée est en jeu, telle que la pensée jaillit ou bien que l'élève est porteur d'idées disponibles. Cette conception coexiste avec des déclarations qui vont aussi dans le sens d'une construction de la pensée dans les interactions au cours de la discussion, qui ou bien vont confirmer le point de vue initial ou bien le réformer. Le MC11 s'inscrit dans la perspective d'une pensée qui se construit, se réforme dans le temps de la discussion interactive :

L'idée n'est pas que les gens restent sur leur position c'est-à-dire qu'il faut que l'élève évolue par rapport à sa position de départ + alors pas forcément parce qu'elle était mauvaise + s'il avait une idée claire pourquoi pas ça pourrait fonctionner mais justement il faut qu'il y ait un travail intellectuel donc il ne s'agit pas de prendre la parole de bien s'exprimer de savoir écouter et puis à la fin de dire + voilà je pensais ça au début et je le pense toujours + c'est possible mais l'élève peut dire je le pense mieux parce que j'ai plus d'arguments et peut-être que là je le pensais mais ce n'était pas tout à fait juste + il faut qu'il y ait une progression / donc débat oui dans la forme parce que la parole vient des élèves donc il n'y a rien de magistral qui viendrait de moi mais il faut qu'il y ait un point de départ et un point d'arrivée + que l'élève pense mieux qu'il ait plus d'arguments ou qu'il pense différemment ou autrement parce qu'il n'avait pas d'idée ou c'était un préjugé et puis certaines remarques l'ont fait réfléchir + donc il faut qu'il y ait un point de départ et un point d'arrivée + une progression mais qui n'est pas forcément qualitative puisqu'il n'y a pas d'évaluation (MC11, 20).

Six enseignants sur onze déclarent accorder un temps pour penser. Lorsqu'un temps relativement long est accordé, soit pour deux des enseignants (en l'occurrence une semaine est accordée par MC1, 2 et MC2, 10), cela peut signifier, par hypothèse, que pour le maître, la pensée n'est pas jaillissement spontané ou que le jaillissement demande à être dépassé, que la pensée demande du temps pour se former, qu'elle a besoin de mûrir, dans une méditation

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

intérieure de soi à soi et/ou qu'elle a besoin des interactions avec l'entourage familial, éventuellement avec les autres élèves en dehors de la classe, dans des discussions informelles et qu'ainsi informée elle nourrit les interactions en classe et la construction de la pensée qui y a lieu. Et c'est aussi ce qui est véhiculé comme image de la pensée auprès des élèves. En termes de résultats, il est à noter que si les enseignants valorisent le mûrissement intérieur de la pensée, un seul mentionne l'intérêt d'interactions extrascolaires en amont de la séance pour la nourrir :

Je me rends compte que depuis qu'ils le font à la maison qu'il y a énormément de discussions / que les enfants finalement s'aident pour faire leur sujet / ben il y en a encore un ce matin qui m'a dit « ben j'en ai parlé hier à table avec papa et maman » et ça je trouve que c'est très important très riche (MC2, 19).

Dans un cas, une conception extrascolaire individuelle, solitaire de la pensée coexiste avec une conception scolaire interactive et dans l'autre la pensée est de part en part interactive.

A côté du temps accordé par ces deux enseignants pour préparer l'activité et qui est extrascolaire et non mesurable, quatre enseignants accordent un temps en classe, dans l'activité même, soit dans le temps didactique de l'activité, qu'on peut nommer un « temps de pensée » spécifique. Il s'agit d'un temps de silence, de une à deux minutes (MC5, 2 ; MC6, 6 ; MC7, 5 ; MC8, 5).

Un des enseignants, qui accorde une minute en début de séance, convoque comme argument l'inégalité d'apprentissage, de type sociologique. Il condamne la possibilité d'accorder un temps long, antérieur à la séance, soit la dimension interactive extrascolaire de la pensée, au nom d'une inégalité dans la rapidité et l'approfondissement de la pensée, ainsi occasionnée et finalement corrélée à une inégalité sociale :

C'est important de ne pas donner le thème à l'avance parce que forcément les bons élèves les bons éléments qui sont très scolaires qui ont la chance d'avoir des parents qui s'intéressent à leur scolarité qui ont internet qui ont des livres + ils vont forcément aller chercher des choses à l'avance chez eux + ils vont forcément demander à leurs parents ou ils vont opérer des recherches et donc ils vont forcément avoir un temps d'avance sur les autres et là vraiment c'est pas le but + le but c'est vraiment que tout le monde soit à égalité qu'on ait le



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

thème tout le monde ensemble au même moment et une fois qu'on a donné le thème on laisse un une minute de silence + et plus ça avance plus on arrive à obtenir cette minute entière de silence et de réflexion + on réfléchit à ce qu'on va dire voilà (MC7, 5).

Le temps de la pensée est limité au seul DP, qui ne s'appuie pas sur des interactions extrascolaires et il s'agit d'un temps de silence, qui situe la pensée dans l'intériorité, pour cet enseignant comme pour les autres.

J'en infère que les enseignants signifient aux élèves, implicitement et de manière toute symbolique, que la pensée demande du temps, de la concentration, du calme, voire paradoxalement de la solitude pour s'élaborer, dans le retrait de la concentration silencieuse, alors qu'on est ensemble. Cependant, en réalité, on n'accorde pas un véritable temps de pensée. La pensée est supposée jaillir dans la minute ou dans les deux minutes, autant dire quasi-spontanément. A véhiculer une image de la pensée qui ne correspond pas à la réalité de ce qu'on accorde, la question qui se pose devient alors celle de savoir si l'on ne s'inscrit pas plutôt dans la perspective éventuellement suspecte d'une mise en place d'un « silence de l'écolier », requis par l'ordre scolaire, à titre de discipline imposée plutôt que dans un apprentissage de la pensée. Ces temps de silence brefs interviennent en début de séance et peuvent être lus comme des moyens d'imposer ou d'assurer le calme, soit des comportements disciplinés plutôt que comme moyen de libérer et d'approfondir sa pensée pour chacun, puisqu'il faut qu'elle jaillisse immédiatement. Tout est question de conception de l'ordre scolaire pour trancher la signification de ce temps accordé sans l'être. Soit on le conçoit comme un assujettissement qui n'a d'autre fin que lui-même et sa reproduction, soit on conçoit l'assujettissement à l'ordre scolaire comme un moyen pour discipliner l'esprit et en permettre le développement et la culture.

Des approches variables sont donc en jeu, parfois paradoxales. Dans certains cas, une conception spontanéiste de la pensée, qui en nie la temporalité et/ou la dimension interactive, coexiste avec une conception scolaire interactive et temporelle de sa construction. Dans d'autres, une conception extrascolaire individuelle, solitaire, temporelle et non-interactive de la pensée coexiste avec une conception scolaire interactive et temporelle. Dans quelques cas,

le temps accordé pour penser relève d'une discipline des comportements au service ou non d'un travail de la pensée.

#### 4.3.2. Statut de savoirs de diverses origines dans l'activité de pensée

Pour les enseignants interrogés, penser, cela convoque-t-il des savoirs ? Lesquels ? Pour quel usage ? Cet examen a pour enjeu de déterminer quel travail de la pensée est visé et mis en œuvre dans le DP, déclarativement. Si des savoirs sont susceptibles d'entrer en jeu dans l'élaboration de la pensée, ils sont susceptibles d'être de diverses nature et origine. Il peut s'agir de savoirs empruntés à différentes disciplines et scolarisés et/ou de savoirs intérieurs ou d'expérience ou transmis par l'entourage, ce qui est à déterminer pour éclairer la spécification de l'activité de pensée, proposée par les enseignants. De manière générale, selon quels savoirs sont déboutés de toute prétention et quels savoirs sont valorisés, ce n'est pas la même conception de la pensée qui est adoptée, véhiculée, susceptible d'être travaillée. Selon qu'on attend de l'élève qu'il s'appuie pour penser sur son propre fonds exclusivement ou qu'il s'appuie sur son propre fonds et sur des savoirs disciplinaires ou scolaires, c'est la visée émancipatrice de la pensée qui est peut-être visée ou mise à mal. C'est ainsi que Bautier et Rayou affirment, à propos de l'introduction même du DP à l'école primaire, qu'une modification profonde se joue dans la conception et la place des savoirs. Pour eux, on assiste à l'affaiblissement voire à la disparition de la place des savoirs dans « l'exercice critique. Ce ne sont plus les savoirs critiques qui permettent le débat mais le débat et son exercice qui forment le sujet » (2009, p. 74).

Il apparaît, à partir des déclarations et par inférence – en l'absence de question directe posée lors des entretiens - que des savoirs d'origines diverses sont convoqués, tels des savoirs intérieurs, emprunts d'un certain innéisme, des savoirs d'expérience ou des savoirs transmis par l'entourage (Nonnon, 1990). Leur convocation est légitimée par l'unanimité des enseignants autour de caractéristiques du DP, qui le distinguent des autres débats et des approches dans les disciplines, par l'absence de bonne ou de mauvaise réponse et d'une vérité préétablie précédemment mentionnées (cf. la sous-section 2.2.de ce chapitre).

Leur origine et leur nature ne sont pas toujours identifiées par les acteurs :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« La semaine dernière c'était la deuxième étape / et là nous avons débattu des propositions des enfants + + et donc ça m'a permis de me rendre compte que les enfants pensaient que la liberté ça pouvait être face à la nature ou dans un rêve ou même / un a osé de dire face à la mort » (MC1, 2).

Elles le sont parfois :

Ca les fait réfléchir forcément puisqu'ils entendent des choses auxquelles ils n'ont pas forcément pensé et que du coup ça peut leur ouvrir des perspectives parce qu'ils ne s'étaient pas posé ces questions là + comme ils ont tous des vécus différents des expériences différentes + il y a des enfants qui sortent beaucoup il y a des enfants qui vont dans des expos des musées forcément ils se questionnent plus que ceux qui restent chez eux devant la télé et les réflexions des uns et des autres j'espère vont leur permettre d'imaginer d'autres horizons (MC5, 34).

Si ces savoirs de diverses origines ont toute légitimité dans le DP, comme Nonnon l'a souligné pour les discussions orales, des chercheurs comparent les situations de DP à certaines situations-problèmes, où « l'élève est censé puiser en lui-même » (Bautier et Rayou 2009, p. 87) et à propos desquelles ils envisagent un « risque d'implosion didactique privant les élèves des outils culturels que sont les savoirs constitués comme réponses des humains à des types de questions jugées fondamentales et fédérées précisément par le savoir commun qui permet de les traiter » (*ibid.*, p. 88).

Une telle critique invite à examiner si des savoirs des disciplines enseignés à l'école primaire sont convoqués par les enseignants, s'ils estiment qu'ils ont leur place dans l'activité de pensée du DP, tels des savoirs empruntés par exemple aux sciences, à l'histoire-géographie, à l'instruction civique qui pourraient être réinvestis, à titre d'appui pour la pensée, pour établir des ponts entre des objets du discours, pour résoudre certaines questions, pour aider à penser.

En ce qui concerne le recours aux savoirs des disciplines enseignées et apprises à l'école, huit enseignants sur onze ne mentionnent pas de savoirs des disciplines enseignées à l'école primaire. Ce sont trois enseignants sur les cinq qui interviennent au cycle 3, qui déclarent que les connaissances issues des autres disciplines scolaires sont objets de réinvestissements dans le DP. On peut inférer qu'elles contribuent à penser les objets qui y sont évoqués.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Le maître de la classe 2 convoque l'exemple de savoirs appris en instruction civique :

On avait vu dans le cadre de l'instruction civique + les statuts différents de l'homme et la femme au cours de l'histoire et puis aujourd'hui encore et donc lors d'un sujet de philo ils sont revenus sur ce que je leur avais dit et ils m'ont dit « ben tu sais c'est comme quand tu as dit que les femmes n'avaient pas encore les mêmes droits que les hommes / ne percevaient pas encore les mêmes salaires que les hommes etc. (MC2, 42).

Le professeur de philosophie explique quant à lui qu'il intervient à la demande du professeur de la classe, en lien avec des notions traitées notamment en histoire et en littérature :

C'est toujours l'instituteur qui me demande + tout simplement une question matérielle de temps et au-delà de ce côté anecdotique je pense que si c'est à la demande du professeur ça me paraît plus logique parce que je n'impose rien je n'arrive pas comme un cheveu sur la soupe + + et par exemple si c'est une demande par rapport à un travail en histoire les élèves sont préparés sans l'être c'est-à-dire qu'ils ne sont pas préparés à faire un DP / d'ailleurs les dernières interventions que j'ai faites l'enseignant n'avait pas prévenu les élèves très longtemps à l'avance + + en tout cas il n'y avait pas eu de préparation de répétition on va dire et je pense que c'était tout à fait justifié + si ce n'est que c'était en lien avec ce qu'il faisait en histoire donc le programme de la 2<sup>nde</sup> guerre mondiale du rapport à la violence à la justice + + donc là on s'était interrogé sur + est-il toujours juste d'obéir ? + donc on a travaillé sur l'obéissance + qu'est-ce que c'était qu'obéir + donc ça nous a fait réfléchir sur l'obéissance sur la loi le rapport à la loi + on a fait des distinctions assez fines entre le légal le légitime + donc ça nous a amené à poser des questions de la moralité de la loi + est-ce qu'il y a des lois immorales ? et donc forcément comme ils avaient travaillé sur la 2<sup>nde</sup> guerre mondiale ils ont tout de suite trouvé les exemples + les lois de Vichy des choses comme ça + ils avaient aussi travaillé sur Antigone + alors ce que j'ai trouvé très intéressant ils avaient lu un petit texte + moi je ne le savais pas + + et donc ils réinvestissent d'eux-mêmes (MC11, 4).

D'après cet enseignant, les élèves réinvestissent d'eux-mêmes dans le DP des exemples empruntés aux disciplines et notions étudiées.

Ces déclarations de pratiques, même si elles ne sont pas majoritaires, écartent le risque d'une implosion didactique comme risque total. Des savoirs des disciplines sont susceptibles d'être convoqués et il en est de même de savoirs d'expérience ou transmis par l'entourage.

#### 4.4. Activité de pensée et rapport à une discipline philosophie et à ses savoirs

Pour achever le parcours des déclarations de pratiques des enseignants autour de l'activité de pensée et de ses modalités, j'ai examiné les rapports qu'ils envisagent entre elles et une discipline *philosophie* et ses savoirs, pour faire apparaître si l'ancrage de l'activité de pensée est disciplinaire et par ricochet si le genre DP est lui-même construit en tant que genre disciplinaire enseignable. J'ai mené cet examen à propos des recommandations de pratiques de DP (cf. *supra*, Seconde partie, chapitre 4, sous-section 3.1. et chapitre 5, section 2). Il en est ressorti une absence d'unité entre les promoteurs du DP en ce qui concerne la transposition didactique de savoirs savants pour la pratique du DP et des conceptions variables de la philosophie, tantôt abordée comme une discipline générique, une méthode, tantôt considérée comme une expérience existentielle plutôt qu'une discipline, autant de partis pris générateurs d'impasses autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du DP.

Quelle définition les enseignants donnent-ils de la philosophie dans le DP ? En ont-ils une approche proprement disciplinaire, qu'ils s'inscrivent dans une tradition existante ou qu'ils proposent un renouvellement de la discipline ? Quelle place les enseignants accordent-ils à des savoirs philosophiques dans l'activité de pensée ? Comme précédemment pour l'étude des recommandations, j'entends par savoirs de la discipline *philosophie* le corpus des œuvres de la tradition philosophique, à titre de seul dénominateur commun admis pour définir la discipline. Je retiens le corpus des œuvres de la tradition à titre de savoirs savants de la discipline et possibles objets de transposition didactique, à suivre Chevallard (1985), à la suite de Verret, fût-ce au prix d'un inévitable coup de force de l'école. Les enseignants font-ils référence d'une manière ou d'une autre, dans leur discours, au corpus des œuvres de la tradition philosophique et quel statut lui accordent-ils dans le travail de la pensée à l'œuvre dans le DP ? Considèrent-ils qu'il sert d'appui pour penser ? Des textes dits philosophiques sont-ils des objets à connaître, à penser, pour penser ou bien les enseignants proposent-ils de faire table rase de ce corpus ? Selon que ce corpus est pris en compte ou non, se dégage une attitude qui consiste à inscrire la pensée, l'activité de penser dans une tradition de pensée et une communauté spécifique ou à l'en abstraire, à l'en déplacer, à l'en décaler, à l'en exclure.

Le tableau n°16 présente les approches déclarées des enseignants.

<b>Approches de la philosophie dans le DP selon les enseignants</b>	
<b>MC1</b>	<p>Activité de réflexion : « Un philosophe quelqu'un qui réfléchit sur sa vie + sur la vie en général + sur son comportement face à telle ou telle situation ou alors je me fais une idée fautive de la philosophie » (MC1, 14)</p> <p>Pas d'apport théorique : « On ne va pas travailler Aristote et ses théories / on ne va pas travailler Platon » (<i>ibid.</i>)</p>
<b>MC2</b>	Pas de réponse en philosophie : « S'il y avait des réponses il n'y aurait pas de philosophie » (MC2, 36)
<b>MC3</b>	<p>Echange d'idées</p> <p>Structurer la pensée</p>
<b>MC4</b>	<p>Echange de liberté</p> <p>Pouvoir prendre la parole : « Moi la philo que j'ai connue en terminale c'était vraiment un moment de plaisir où on pouvait discuter » (MC4, 42)</p> <p>Préparation à l'enseignement de la philosophie en terminale « Donc je voudrais qu'ils abordent plus tard la philo comme un peu un moment de plaisir pas rébarbatif » (<i>ibid.</i>)</p>
<b>MC5</b>	<p>Réfléchir</p> <p>Se poser des questions</p>
<b>MC6</b>	<p>Se poser des questions</p> <p>Travail de réflexion</p> <p>Travail d'écoute</p> <p>Travail d'argumentation</p> <p>« Ca fait un peu lycée pour moi philo » (MC6, 26)</p> <p>« Philosophie ça me paraît un peu pompeux » (MC6, 28)</p>
<b>MC7</b>	<p>Thèmes d'ordre philosophique</p> <p>Pas d'apport théorique</p> <p>Réflexion qui prépare à l'enseignement de la philosophie en terminale : « S'ils y ont réfléchi avant ils seront plus réceptifs arrivés au lycée même si ça se continue au collège bien sûr + pour moi les enfants seront plus réceptifs aux grandes pensées philosophiques aux philosophes » (MC7, 31)</p>
<b>MC8</b>	<p>Penser</p> <p>S'appuyer sur la pensée des autres</p> <p>Oser avoir la liberté de pensée</p> <p>Réfléchir sur les questions qui intéressent les hommes depuis très longtemps</p> <p>Pas de retour sur les contenus « on ne vise pas à faire de la philosophie à revenir sur le contenu loin de là » (MC8, 5)</p>
<b>MC9</b>	Réfléchir ensemble sur des questions universelles
<b>MC10</b>	<p>Penser</p> <p>Réfléchir</p> <p>Construction de la pensée</p>
<b>MC11</b>	<p>Questionnement</p> <p>Référence à des noms de philosophes</p> <p>Introduction de concepts</p> <p>Réfléchir autrement à l'école</p>

16. Tableau des approches par items et par enseignant de la philosophie

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Pour cerner les rapports établis par les enseignants entre l'activité de pensée et une discipline philosophie et ses savoirs, j'ai parfois posé une question directe en entretien :

« IMC6, 23 : 23. on parle d'ateliers philo alors philo c'est-à-dire »,

j'ai parfois posé une question indirecte pour obtenir des informations sur l'approche de la philosophie :

« IMC1, 25 : une question difficile (rires) / qu'est-ce que vous privilégieriez dans DP ? / « débat » ou « philosophique » ? (rires) »,

ou sur l'utilisation de supports textuels :

« IMC2, 28 : je vous avais demandé tout à l'heure si vous procédiez par des questions et si éventuellement vous utilisiez d'autres supports »,

« IMC3, 15 : donc vous me disiez au niveau des supports ça peut être une question ou ».

Parfois, je n'ai pas posé de question, mais procédé par inférence à partir des propos tenus, à la relecture des transcriptions.

Pour déterminer quelle approche les enseignants expriment de la philosophie dans le DP, j'ai opéré un relevé par enseignant des propos, à partir des questions posées ou dont j'ai inféré qu'ils la décrivent.

Différentes approches de la philosophie apparaissent.

Pour certains, la philosophie est définie comme philosophie pour l'école primaire, par distanciation de la discipline académique et de son enseignement, universitaire ou secondaire, avec tout de même un lien maintenu de manière plus ou moins affirmée, puisqu'elle y prépare :

« MC6, 26 : Dire philo je ne sais pas ça fait un peu lycée pour moi philo

IMC6, 27 : *et alors pour vous ça a quelque chose à voir avec de la philo ou pas du tout*

MC6, 28 : eh bien oui + oui parce que je pense que c'est amener les enfants à se poser des questions à chercher à être un petit peu acteur + sur des sujets importants qui soient de philo + des sujets comme les différences entre les filles et les garçons le bonheur l'amour la peur la colère + oui pour moi c'est leur faire faire de la philo + des prémices c'est un début + c'est les lancer dans un travail de réflexion un travail d'écoute et puis malgré tout un travail d'argumentation »,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

« S'ils y ont réfléchi avant ils seront plus réceptifs arrivés au lycée même si ça se continue au collège bien sûr + pour moi les enfants seront plus réceptifs aux grandes pensées philosophiques aux philosophes + ils auront plus envie » (MC7, 31).

La philosophie pratiquée en école primaire est essentiellement la mise en œuvre de l'activité de pensée dans une réflexion, qui prépare les élèves à l'assimilation des doctrines philosophiques en terminale.

Pour d'autres, la philosophie est définie comme une réflexion, en référence à une pratique sociale supposée du métier de philosophe :

« On va simplement réfléchir / je crois que c'est ça un philosophe quelqu'un qui réfléchit sur sa vie + sur la vie en général + sur son comportement face à telle ou telle situation ou alors je me fais une idée fautive de la philosophie » (MC1, 14).

Cette pratique sociale supposée de la philosophie est envisagée dans une absence de lien avec une philosophie académique et des savoirs savants et il en est de même pour sa transposition à l'école :

« On ne va pas travailler Aristote et ses théories / on ne va pas travailler Platon / on va simplement réfléchir » (MC1, 14).

L'enseignant pose une dichotomie entre réfléchir et travailler des doctrines. Dans la même veine, un autre rejette tout apport doctrinal :

« C'est surtout les thèmes qui sont d'ordre philosophique c'est surtout ça mais il n'y a pas d'apport théorique » (MC7, 31).

C'est ainsi que huit enseignants écartent le recours à des savoirs savants de la discipline *philosophie* pour trois qui s'y réfèrent. Deux enseignants se réfèrent à des réécritures philosophiques d'œuvres ou de textes de la tradition (*Philofables* (MC3), *Les Petits philosophes* (MC9)), des supports textuels à lire en classe, considérés comme des appuis pour penser, pour méditer, sans préciser davantage, en termes didactiques, le travail à mener. Un troisième dit exploiter en classe des références philosophiques, dans des narrations, dans l'introduction de concepts philosophiques empruntés à des auteurs de la tradition (MC11). La position de cet enseignant tient vraisemblablement à sa formation, à son activité principale de professeur de philosophie en terminale, à la représentation/conception de la



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

discipline philosophie qu'il a. Pour lui, le travail de la pensée en classe se nourrit nécessairement des doctrines de la tradition, sans pour autant qu'il utilise de supports textuels (MC11, 32), comme par exemple lorsqu'il précise qu'il présente la philosophie aux élèves comme questionnement, en évoquant Socrate et la doctrine du « naturel philosophe » chez Platon (MC11, 6). Si huit enseignants écartent le recours aux doctrines de la tradition philosophique, tout enseignement et apprentissage autour d'elles, fussent-elles transposées, une hypothèse explicative est peut-être l'absence, par ailleurs déclarée, de formation en philosophie des enseignants concernés.

Pour tous, la définition de la philosophie pratiquée en école primaire consiste dans une pratique, qui met en jeu des savoir-faire. Ces savoir-faire (penser, se poser des questions, etc.) demeurent majoritairement de nature transversale, à l'exception de la façon dont le maître de la classe 11 les associe avec des doctrines issues de la tradition philosophique, ce qui l'inscrit dans une conception disciplinaire de la matière, inspirée de l'enseignement de la philosophie en terminale. Pour les autres enseignants, l'approche ne semble pas être celle d'une discipline. En effet, la majorité des disciplines constituées pour l'école primaire mettent en jeu les savoir-faire énumérés ici, sous couvert de l'activité de pensée. Elles les déclinent en questionnement, réflexion, argumentation spécifiques dans les exercices qui les composent. C'est cela même qui est absent ici pour ces savoir-faire, d'être déclinés en « manières d'agir-penser-parler » spécifiques et fondateurs d'une communauté discursive spécifique (Bernié, 2002). En l'absence de spécification, il n'est pas possible de considérer qu'ils sont disciplinaires et il n'est pas possible non plus de considérer qu'un renouvellement de la discipline philosophie et de son enseignement/apprentissage est proposé par les dix enseignants concernés. Le professeur qui intervient dans la classe 11, en s'appuyant sur son enseignement de philosophie en terminale, ne propose pas non plus de véritable renouvellement de la discipline *philosophie*, dans sa définition.

A ne pas considérer le recours aux doctrines de la tradition philosophique comme un élément constitutif du travail de la pensée, à peu s'appuyer sur les savoirs d'autres disciplines, ces partis pris restreignent globalement la place des savoirs constitués dans la construction de la pensée et dans l'exercice critique et s'exposent aux critiques déjà évoquées de Bautier et Rayou, dans leur présentation du débat en général : « Un dispositif pédagogique

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

et une visée, une forme et un contenu d'enseignement, mais il ne relève véritablement d'aucune discipline au sens où les savoirs disciplinaires en cause seraient des critères de validité des énoncés produits dans le débat lui-même » (2009, p. 76). Si la critique de ces auteurs peut paraître excessive, à ne pas tenir compte des travaux didactiques qui formalisent les débats dans les différentes disciplines, en prenant soin de les arrimer à des savoirs disciplinaires transposés (cf. la présentation qui en fait *supra*, Première partie, chapitre 1, section 3), par contre il semble qu'elle peut s'appliquer au DP.

La dimension transversale de l'activité de pensée amène de nouveau à faire un lien entre les manières de concevoir le DP et les propositions de dispositifs qui fuient « hors des disciplines scolaires », dont les « Educations à ... » (Cauterman, Daunay, 2010, p. 14) et à envisager qu'elles participent d'une mise en question du rôle formateur des disciplines scolaires, qui va bien au-delà d'une mise en question de leurs traditions scolaires (*ibid.*, p. 16).

## 5. La question de la formation des enseignants au DP : une clé de lecture

Quelle formation au DP les enseignants ont reçu, s'ils en ont reçu une, sont des indications qui concourent à éclairer les conceptions du DP qu'ils ont et leur pratique. Parfois les enseignants ont abordé d'eux-mêmes la question de leur formation et quand ça n'était pas le cas, je leur ai posé la question :

« IMC3, 57 : sinon je ne vous ai pas demandé ++ vous comment vous vous êtes formée est-ce que ++ vous vous rapprochez d'un courant pas du tout ».

Quatre indicateurs ont été retenus, qui ont été prélevés dans les transcriptions des entretiens et leur répartition par enseignant a été étudiée : animation pédagogique ou stage suivi, observations dans des classes, aide reçue à la mise en place du DP en classe, lectures personnelles effectuées.

Au regard des déclarations des enseignants lors des entretiens, la quasi-totalité d'entre eux (dix enseignants sur onze) a reçu une formation au DP. Le tableau n°17 en propose le détail.

Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité

	Animation pédagogique ou stage 1/2 journée à 1 journée	Observations dans des classes	Aide à la mise en place dans sa classe	Lecture(s)
MC1	X			X
MC2	X	X		
MC3		X		X
MC4	X			X
MC5			X	
MC6		X	X	
MC7	X			X
MC8	X			X
MC9	X			X
MC10	X			
MC11				

**17. Tableau de présentation des éléments de formation déclarés par les enseignants qui pratiquent le DP**

En référence aux déclarations faites, pour sept enseignants, une animation pédagogique ou un stage a été suivi, d'une durée d'une demi-journée à une journée. On peut immédiatement faire remarquer que ce sont des durées courtes, qui jouent au mieux comme des lanceurs, mais qui ne permettent pas un approfondissement, comme le permettent des stages de formation continue de plusieurs semaines<sup>139</sup>. Parmi les sept enseignants concernés, cinq ont complété le stage par des lectures personnelles. Ce sont des lectures de recommandations de praticiens, qui ont été citées, Brénifier pour le maître de la classe 1, Lévine pour les maîtres des classes 7 et 8, Pettier et Lalanne pour le maître de la classe 9. Aucun n'évoque de lectures issues du corpus des œuvres de la tradition philosophique. Deux enseignants travaillent avec des réécritures de textes philosophiques (*Philofables, Les Petits Philosophes*). Aucun ne réclame de formation à la discipline académique *philosophie*.

Trois enseignants déclarent avoir bénéficié d'observations dans des classes et deux enseignants déclarent avoir reçu un accompagnement pour la mise en place de DP dans leur classe. Sur ces cinq maîtres, un seul a obtenu conjointement un stage. Une certaine partition

<sup>139</sup>A titre indicatif, en tant que formatrice IUFM/ESPE, j'ai pu organiser et animer deux stages de formation continue de trois semaines filées en 2006-2007 et 2007-2008 avec l'accord de l'Inspection académique du Nord.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

des dispositifs de formation se dessine, avec d'un côté un privilège accordé à une formation théorique au DP et d'un autre côté une formation qui privilégie la pratique de classe.

Un seul enseignant ne déclare pas avoir reçu de formation spécifique au DP. C'est le professeur de philosophie, qui a reçu une formation initiale en philosophie, discipline qu'il enseigne en terminale. S'il n'évoque pas de formation au DP ni de lectures à son propos, il estime appuyer sa pratique du DP sur sa pratique professionnelle (MC11, 8).

Parmi les éléments marquants de l'examen de la question de la formation, je retiens des dispositifs de formation de très courte durée. Ou bien une formation au DP est privilégiée et très majoritairement, sans référence à la discipline académique *philosophie*, ou bien dans un cas, la formation à la discipline académique est privilégiée sur une formation au DP. Cette alternative permet de rendre compte des différences précédemment pointées dans la conception et la pratique du DP, qui se cristallisent dans la mise en jeu des savoir-faire, en tant que savoir-faire disciplinaires ou plutôt transversaux, selon leur appui ou son absence sur des savoirs rapportés à la discipline académique. La confirmation de l'absence d'ancrage des pratiques de DP dans une discipline *philosophie* – à renouveler - va dans le sens d'une absence de prise en compte d'une dimension structurante pour l'esprit qu'elle aurait.

## Conclusion du chapitre 8

En ce qui concerne la caractérisation du DP selon les spécificités que les enseignants lui accordent (section 2), on peut dire qu'ils se partagent entre deux noms donnés au DP, *débat philosophique* au cycle 3, *atelier philosophique* aux cycles 1 et 2, là où les recommandations de pratiques adoptent aussi le nom de *discussion philosophique* ou à *visée philosophique* et sans qu'on puisse aisément caractériser à partir du nom la nature des interactions en jeu. Comparé à d'autres genres scolaires ou disciplinaires, aux dires des enseignants, le DP échappe à certaines contraintes scolaires (moment d'échanges et de plaisir partagé plutôt que moment scolaire d'apprentissages, moment magique, moment qui échappe à l'évaluation) et/ou disciplinaires (rapport constitutif à la vérité, à la bonne réponse, jugé pesant), qui tendent donc à en dessiner, pour une majorité d'enseignants, des contours non scolaires et/ou non disciplinaires. L'absence de l'évaluation formelle pour dix des enseignants

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

interrogés et certaines modalités organisationnelles et matérielles déclarées (pour dix enseignants aussi) confirment ces façons de l'envisager, notamment par la fuite hors de l'espace de la classe qui est aussi une fuite hors des disciplines, le DP étant en cela comparable aux *Educations à*, qui participent à un mouvement de mise en question de l'organisation de l'école et des apprentissages suivant les disciplines. En même temps, par certains aspects et pour quelques enseignants, les pratiques déclarées du DP s'inscrivent aussi dans le champ scolaire, lorsqu'ils inscrivent le DP à l'emploi du temps et /ou le pratiquent régulièrement ou bien encore lorsque des enseignants (huit d'entre eux) préconisent un outil tel que le bâton de parole et que des apprentissages de l'ordre du débat et de la socialisation y sont attachés. Pour ce qui est de considérer le DP en tant que genre d'enseignement et d'apprentissage, à partir du rôle l'enseignant, on peut considérer que le genre DP n'est pas un genre d'enseignement puisque que celui-ci n'enseigne pas, qu'il favorise la pratique du débat entre les élèves, que ceux-ci apprennent donc dans sa pratique même. Si on peut identifier que des savoir-faire sont en jeu dans le DP (section 3), la faible part, quantitativement et qualitativement, qui est faite aux apprentissages dans les discours des enseignants, est un élément remarquable. Les savoir-faire ne sont pas vraiment identifiés comme des apprentissages à réaliser à proprement parler. On peut en inférer que ces éléments n'invitent pas l'enseignant à engager une réflexion didactique autour de leur acquisition, au-delà d'un rôle d'accompagnement qu'il joue. De même, la part majeure faite à l'enfant est encore un élément remarquable. Tout se passe comme s'il s'agissait que dans l'espace du DP, l'enfant demeure enfant, plutôt que de s'actualiser comme élève constitué en apprenant, une façon de dire que la prise en compte de la dimension de l'enfant, telle qu'elle est ménagée, ne vise pas à favoriser la constitution d'un apprenant. L'étude des déclinaisons de l'activité de pensée met au jour que des savoirs d'expérience ou transmis par l'entourage sont convoqués, ce qui témoigne de l'importance accordée au « déjà-là » pour reprendre une expression de Delamotte-Legrand et Penloup dans le domaine des pratiques langagières (2011, p. 19) et pour quelques acteurs de cycle 3 des savoirs des disciplines peuvent être objets de réinvestissement dans le DP. Par contre, l'activité de pensée, à l'exception d'un enseignant sur onze, n'est pas inscrite dans l'horizon d'une discipline *philosophie* (section 4), fût-elle renouvelée - de même pour la formation de l'enseignant (section 5) - et sa dimension essentiellement transversale indique de nouveau une fuite hors de la discipline, comparable à

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

celle de nouveaux dispositifs, tels que les « Educations à... ». De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse d'un parallèle avec une opposition classique qui a pu être tracée entre enfant et élève, mais qui, dans le cas du DP, donne lieu à un complet retournement. Alors que classiquement, c'est l'enfant qui a pu être suspect, considéré sous l'angle de ses lacunes et de ses manques jusque dans des approches socioconstructivistes des années 1980, qui ont d'abord pointé les représentations initiales comme des obstacles à lever (Delamotte-Legrand, Penloup, 2011, p. 18), avec le DP c'est l'enfant et son déjà-là qui sont valorisés aux dépens de la constitution d'un sujet didactique, tel que j'établis un parallèle avec le risque d'un « subjectivisme empirique » tel qu'il est pointé par Daunay, à un tout autre niveau et dans un tout autre contexte, à propos de certaines constructions théoriques du sujet-lecteur, qui opèrent la négation de certains rapports au texte littéraire, par la négligence de « la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture » (Daunay, 2007, p. 47), de même qu'on peut envisager la négligence de la nécessité didactique de la construction d'outils et d'attitudes de pensée spécifiques/disciplinaires pour la discussion philosophique.

## Chapitre 9. Le DP reconstruit d'après les pratiques de classe : apprend-on et qu'apprend-on en discutant ?

### Introduction

Ce chapitre consacré à la présentation de l'analyse des pratiques du DP dans des classes de l'école primaire en propose une description, pour le caractériser en tant que genre pratiqué et pour en caractériser les contenus.

Dans cette perspective, il m'a semblé essentiel de préciser l'articulation que j'envisage entre genre et pratiques. Je continue de retenir la notion de genre pour analyser le DP, parce que je considère le genre comme un élément constitutif de l'espace des pratiques didactiques (Reuter, 1997, p. 12). Du point de vue de son traitement, dans ce chapitre, je n'entends pas ici le genre comme « modèle (savant, scolaire) » ou bien encore comme « représentation (dans l'esprit des acteurs) » (*ibid.*, p. 14) comme dans des chapitres précédents (cf. *supra*, le genre comme modèle savant ou scolaire a été abordé aux chapitres 3, 4, 5, 6 et 7 et comme représentation dans l'esprit des acteurs au chapitre 8), mais je l'entends comme « exemple actualisé » dans les classes, par les acteurs, à étudier comme tel (*ibid.*). Je tiens à insister sur la réciprocité qui est à penser entre genre et pratiques. Si le genre construit des pratiques, des pratiques construisent aussi le genre. Si des modèles et/ou des représentations du genre constituent le genre et ses pratiques, les pratiques constituent aussi le genre d'une certaine manière, selon certaines modalités. Pour le dire avec Reuter : « Le genre, en tant que modèle implicite ou explicite, détermine les pratiques qui le génèrent ; les pratiques produisent le genre en tant qu'exemplaire et en tant que catégorie » (*ibid.*, p. 15). J'étudie donc comment les pratiques en classe informent le DP, le constituent, le formatent en tant que genre, mon intention étant de parvenir à le caractériser. Pour donner un exemple de modalités suivant lesquelles les pratiques informent le genre, je citerai le lieu dans lequel le DP est pratiqué, la disposition des élèves et du maître, les rôles participatifs tenus, qui sont autant d'éléments du

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

contexte, qui « déterminent entièrement les opérations de production des énoncés et aussi bien que leur interprétation » pour les participants (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 76), donc le genre. Selon que le DP a lieu dans la salle de classe ou dans une salle affectée habituellement à un autre usage, selon que les élèves sont assis à leur table ou par terre en tailleur, le genre est actualisé différemment par les acteurs et peut être caractérisé différemment par le chercheur, dans son rapport à la forme scolaire et aux disciplines.

Un certain nombre de modalités de pratiques sont donc présentées et étudiées dans la suite du chapitre, parce qu'elles construisent le genre d'une certaine manière (cf. *infra*, les sections 2 et 3) consacrées au contexte du DP, à ses champs d'ancrage, ses thèmes, ses tâches, à la répartition de la parole).

Je situe mon travail dans une deuxième perspective, celle d'une analyse didactique du DP, qui porte sur les contenus, en considérant que les « interactions langagières en classe sont un espace de saisie et de description de contenus didactiques (c'est-à-dire d'enseignement et d'apprentissage) » (Hassan, 2015, p. 216 ). Situer mon travail dans le cadre d'une analyse didactique qui porte sur les contenus revient à demander quels contenus s'incarnent dans le genre DP pratiqué en classe, de quelle nature ils sont et comment ils s'y incarnent.

J'en fait un axe, qui renvoie à un positionnement théorique fort, que Hassan décrit, en disant qu'il « déplace le regard, et les problèmes ou les questions de recherche » (*ibid.*, p. 216). Une approche par les contenus, dans une perspective didactique, se fonde sur la notion de discipline, en tant que principe d'intelligibilité de ces contenus (Daunay, 2015, Hassan, 2015). Or, les pratiques de classe du DP ne s'appuient pas sur une discipline *philosophie* constituée pour l'école primaire, puisqu'il n'en existe pas. Il s'agit là de ce que j'appellerai, un fait didactique, qui a des effets sur mon regard. Il me contraint à ne pas chercher à identifier *a priori* des contenus prédéfinis, dont je décrirais l'actualisation en classe et les modalités d'actualisation. Je ne m'inscris donc pas dans la perspective d'une approche didactique par les « objets enseignés » (Dolz, Schneuwly, 2009). Dans une contribution qui porte sur l'activité langagière comme objet d'enseignement, Thévenaz-Christen et Schneuwly expliquent que l'enseignement qui porte sur une activité langagière, dans sa fonction de communication et comme objet d'enseignement/apprentissage, suppose qu'elle soit comme



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

activité « transformée, simplifiée, élémentarisée, explicitée, pour pouvoir être appropriée systématiquement » (2006, p. 38). Institutionnellement cette transformation relève d'un processus de transposition didactique, qui fait de l'activité langagière un « objet à enseigner » (*ibid.*). Une transposition didactique interne, entre maître et élèves dans la classe transforme ensuite l'objet à enseigner en objet enseigné. Une analyse didactique, qui porte sur l'objet enseigné, décrit comment il l'est, à partir de ce qui en est initialement défini. Je ne m'inscris pas dans cette perspective descriptive de contenus prédéfinis, dont je reconstruirais l'actualisation en classe. Dans le cas des contenus en jeu dans les pratiques de DP, là où il y a déplacement du regard et des questions de recherche, c'est que je me place dans la perspective suivant laquelle ils sont des « construits », non pas des unités prédécoupées, données puis actualisées. Ce qui est en jeu pour moi, c'est de montrer comment des contenus se construisent dans les interactions langagières, comment ils sont produits en situation, c'est-à-dire de montrer la « fabrique discursive des contenus », leur « mise en discours », au sens où Daunay l'entend : « Le discours est à considérer comme la réalisation effective, en contexte, de la production langagière, avec des interactants et leurs dires, mais aussi leurs intentions, leurs non-dits, etc. » (Daunay, 2015, p. 33).

Pour décrire quels contenus se construisent et comment, dans les interactions, une attention particulière au « travail de mise en mots » et aux mouvements du dialogue m'a semblé s'imposer et faire sens (François, 1990, Nonnon, 1990, 1991, 1996/1997), dans la mesure où si les contenus ne sont pas des unités prédéfinies et prédécoupées, ils sont dans les mouvements du dialogue, où ils se constituent et dans les enchaînements d'énoncés qui les dessinent. L'étude des contenus est menée dans les paragraphes consacrés à la régulation des échanges, à l'écoute et à la construction de l'objet du discours dans les mouvements dialogiques, auxquels on se reportera (cf. *infra.*, les sections 4 et 5).

Ce chapitre est composé de cinq sections.

La première est consacrée à l'approche méthodologique de la construction des données, notamment au travers de la construction des documents de recherche. Par contre, cette section ne présente pas les indicateurs qui ont présidé aux analyses des pratiques observées, car j'ai fait le choix de les présenter au fil de l'exposition des résultats.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

La seconde section présente les résultats d'une première approche des pratiques de DP selon son contexte, ses champs d'ancrage, ses thèmes et les tâches qui y sont associées spécifiquement, pour caractériser le genre, tel qu'il est mis en œuvre, au sens où les pratiques constituent le genre.

La troisième section est consacrée aux modalités de la répartition de la parole entre le maître et les élèves, avec un emprunt à l'analyse conversationnelle des indicateurs qui permettent de les décrire à partir d'une analyse quantitative, qui informe du format des interactions et de la communication scolaire et ainsi du genre débat, en vertu de la variété des façons de le pratiquer et de l'apprendre.

La quatrième section passe le relais d'une analyse quantitative à une analyse qualitative, pour un croisement entre elles. Ce sont les travaux de Nonnon (1990, 1991, 1997, 2000), les dimensions et les indicateurs qu'elle propose, que j'ai choisis pour réorienter la description du genre et de ses contenus. L'analyse s'arrête sur la question de la prise en charge et du partage des fonctions de régulation des échanges, afin de continuer d'éclairer les modalités des interactions. La dynamique interactionnelle et la dimension d'apprentissages en jeu dans le DP sont également interrogées à partir d'une étude menée de l'écoute spécifiquement.

La cinquième section rend compte de l'efficacité des discussions constitutives des pratiques du genre DP, à partir des résultats de l'examen de la question de la construction de l'objet du discours dans les mouvements dialogiques.

## 1. Approche méthodologique de la construction des données

Cette section présente la méthodologie que j'ai adoptée autour des observations, les modalités de constitution des transcriptions et un premier outil d'analyse : le synopsis.

## 1.1. Les observations

J'ai effectué une observation dans chacune des onze classes, consécutive à l'entretien avec l'enseignant qui mène le DP<sup>140</sup>. Mon objet est de décrire les pratiques ordinaires de classe, non pas d'y intervenir, non pas d'en préconiser. C'est donc en tant qu'observateur indépendant et non en tant qu'observateur-participant, que j'ai assisté aux séances. Néanmoins la présence d'un observateur dans la classe perturbe le déroulement des séances (Labov, 1976 ; Mucchieli, 1996) : des échanges ont lieu avec les élèves, avec l'enseignant en amont et en aval de la séance, l'observation est instrumentée (prise de notes, enregistrement sonore), l'observateur est situé dans l'espace. Ma présence a fait l'objet d'une présentation rapide par les enseignants auprès des élèves. Dans ces conditions, il serait illusoire de penser que le chercheur accède à des observations de séances tout à fait ordinaires : « L'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence » (Mucchielli, 1996, p. 147).

De manière plus générale, il s'agit d'être conscient que le « fait didactique » est construit de part en part, au travers de décisions méthodologiques (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2004, p. 133). Pour le montrer, Delcambre et Lahanier-Reuter (2003, p. 132) reprennent à Y. Matheron (2001) trois méthodologies de construction des documents de recherche : la première s'appuie sur des enregistrements continus de séquences en classe, permet d'accéder à des « faits fortuits » et « constitue des faits didactiques ordinaires » ; la seconde « se compose d'enregistrements [...] qui cette fois ne sont plus continus, amassés en une chronique, mais déjà délimités, contraints, puisqu'il s'agit de séquences particulières, de travaux définis à l'avance ». On y élabore des « faits didactiques contraints ». La troisième s'appuie aussi sur des enregistrements dans des « séquences provoquées par le chercheur », où cette fois les faits didactiques sont encore plus contraints. On y élabore des « faits extraordinaires » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2003, p. 133). Je situe mon approche dans la seconde méthodologie, qui élabore des faits didactiques contraints, puisque les observations que j'ai menées et enregistrées sont exclusivement des séances de DP, qui constituent des

---

<sup>140</sup> J'ai présenté les classes dans lesquelles j'ai effectué les observations dans la section 1 du chapitre 8 de la quatrième partie, à laquelle on se reportera.

unités d'espace et de temps d'interactions, définies à l'avance. Disposer de documents de recherche élaborés à partir d'une observation par classe permet d'établir quelques constantes et variantes du fonctionnement du débat à propos de chaque classe et comparativement.

## 1.2. L'instrumentation des observations

Du point de vue de l'instrumentation, j'ai effectué une prise de notes en situation pour prendre en compte quelques éléments (identifier les individus qui parlent, pour faciliter les transcriptions, garder une trace précise de la disposition des élèves) et j'ai renseigné une grille d'observation lors des séances (présentée en **annexe n°7**), pour soulager la prise de notes et regarder comment il y a débat (organisation de l'espace, du temps, modalités d'animation du débat, modalités de circulation et de répartition de la parole).

En classe entière, avec des effectifs de 26 à 28 élèves, comme il est difficile techniquement de disposer d'enregistrements fiables de séances de débats, je n'ai pas retenu l'usage de matériel vidéo. En effet, à l'issue d'un entretien avec un professionnel de l'audiovisuel<sup>141</sup>, il est apparu que le dispositif à mettre en place est lourd : l'observation de séances en classe entière exigerait de positionner plusieurs caméras fixes sur trépied, qui permettent de couvrir visuellement la disposition en cercle des élèves, pour situer les locuteurs et capter les conduites non verbales, de disposer d'un microphone et d'une perche, sans laquelle les échanges seraient inaudibles, l'ensemble exigeant la demande d'autorisations aux représentants légaux des élèves et de disposer de moyens humains, pour des séances qui seraient davantage perturbées. Comme je ne cherche pas à décrire spécifiquement les interactions non-verbales entre élèves et enseignants, que j'ai fait le choix de centrer mon attention sur le verbal, en laissant de côté le non-verbal, j'ai choisi d'enregistrer les séances avec un MP3. L'outil est contraignant, puisqu'il tient lieu de bâton de parole, qui circule entre les élèves, mais il est performant, avec une qualité sonore satisfaisante, qui limite les incompréhensions liées aux chevauchements d'interventions. Dans huit classes sur onze, l'usage du MP3 n'a pas perturbé les habitudes, puisqu'il est venu remplacer le bâton de parole, que les enseignants ont déclaré utiliser à chaque séance, pour organiser la circulation de la parole et parfois pour réécouter les échanges et les transcrire.

---

<sup>141</sup> Monsieur Frédéric Delesques, réalisateur de documentaires, Décadrages Productions, Montreuil-sous-Bois.

### 1.3. Des observations aux transcriptions

Les observations sont transcrites, en référence à des conventions de transcriptions, pour certaines empruntées à R. Vion (1992, p. 265). Comme pour les transcriptions des entretiens, j'ai choisi de me doter d'outils légers qui permettent de faire l'équilibre entre lisibilité et fidélité, mais pour les transcriptions des séances, j'ai retenu des conventions que je n'avais pas conservées pour les entretiens, comme l'accentuation ou le caractère inaudible d'un tour de parole, des indications présentes par souci de fidélité<sup>142</sup>. Les transcriptions figurent en **annexe n°8**.

J'ai utilisé un système de codage concernant les enseignants et les élèves. M désigne le maître, E1, E2, etc., désignent le premier élève, puis le second, dans l'ordre de parole au cours de la séance. La lettre E et l'indication numérique qui le désigne sont reprises (E1, E2, etc.), dès lors qu'un même élève intervient de nouveau dans le débat. Je n'ai pas repris les prénoms par souci d'anonymat complet des élèves et par choix de ne pas ordonner mon analyse à des indications socioculturelles. E ? désigne un élève non identifié qui intervient (lorsqu'il n'a pas indiqué son prénom en prenant la parole ou lorsque je ne l'ai pas identifié lors de l'observation).

Au cours de la présentation des résultats de l'analyse des séances, j'utilise également des codages, lorsque je cite des éléments du corpus des transcriptions. C1 ou C2 : la classe ; le tour de parole numéroté ; l'intervenant M ou E et l'indication numérique qui le désigne. A titre d'exemple, C2, 10, E2 signifie : classe 2, dixième tour de parole, intervention de l'élève E2.

---

<sup>142</sup> Voici les conventions adoptées. Elles figurent en tête des documents annexés.

/ rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(rire) description d'aspects du comportement verbal

OUI, BRAVo accentuation d'un mot, d'une syllabe

« ..... ? » séquence inaudible ou incompréhensible

point d'interrogation conservé

M maître

E1, E2, etc. élèves identifiés

E ? élève non identifié

Une transcription est une interprétation du chercheur, en renvoi à ses choix, de sélectionner, d'écartier ou de conserver des données, qui sont susceptibles de modifier les situations à analyser et qui participent pleinement de la reconstruction des données et de leur analyse. J'ai fait le choix de transcriptions des séances dans leur intégralité, parce qu'il m'a paru essentiel de disposer de la totalité des tours de parole, en vertu de certaines catégories d'analyse retenues : par exemple l'élaboration d'un objet de discours dans le mouvement du dialogue, qui se forme et se transforme sur la totalité d'une séance, au gré de tours et détours, de moments d'errance, qui manifestent d'éventuelles difficultés à faire progresser la pensée et qui sont à analyser, ou bien encore la possibilité d'identifier la modification de son point de vue par un locuteur, qui exige de disposer de la totalité de ses interventions.

#### 1.4. Le synopsis, un outil spécifique pour une macroanalyse des séances

Les transcriptions des séances de classe donnent à disposer d'un document de recherche, constitué d'un matériau complexe pour l'analyse. C'est la raison pour laquelle, afin de permettre une vue d'ensemble, qui m'est apparue absolument nécessaire pour parvenir à une lisibilité des séances et à leur analyse, j'ai décidé de construire un synopsis pour chacune. Le synopsis est un outil méthodologique, introduit en didactique du français initialement selon Dolz, Schneuwly, Ronveaux (2006), afin d'étudier « l'objet enseigné » (2006, p. 175), tel qu'il est reconfiguré et co-construit en classe, entre enseignants et élèves, dans la prise en compte de la transposition didactique interne, de l'objet à enseigner à l'objet enseigné (*ibid.*, p. 176).

Si le passage de l'enregistrement à la transcription permet d'opérer une « première prise de distance » du chercheur, une « deuxième prise de distance » est rendue possible par la construction et l'utilisation du synopsis, « qui extrait des informations essentielles des transcriptions en fonction de critères et procède à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche » (*ibid.*, p. 178). Chaque synopsis est ici centré sur le déroulement du débat, en prenant comme critères son organisation ainsi que les tâches proposées. Chaque synopsis est aussi centré sur l'objet du discours, les « mouvements du dialogue » (François, 1993), avec le repérage des notions abordées, leur variation, la façon dont elles s'ordonnent, les déplacements qui sont opérés. J'ai ainsi construit pour chaque

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

séance « une sorte de *macro-structure* » (*ibid.*) pour restituer la logique générale des tâches et des mouvements dialogiques.

Dans la perspective qui est la mienne, je détourne en partie le synopsis de son usage initial, centré sur « les gestes professionnels de l'enseignant » (Dolz, Schneuwly, Ronveaux, 2006, p. 180) et sur la délimitation des « suites d'activités » (Ronveaux, Gagnon, Aeby Daghé, Dolz, 2013, p. 221). En effet, les transcriptions dont je dispose font apparaître, pour certaines d'entre elles, un retrait de l'enseignant, tel que la centration sur ses gestes professionnels limiterait considérablement la possibilité et l'intérêt de construire un synopsis. S'il est possible d'établir, dans toutes les classes, que l'enseignant ouvre la séance, lance la discussion, clôt la séance, cependant il est parfois vain de chercher à repérer des changements d'activité qu'il proposerait, des consignes de travail qu'il formulerait. De même, en ce qui concerne le repérage de suites d'activités. L'activité constitutive du DP est souvent discussionnelle, à l'exclusion d'autres activités. En l'absence de suites d'activités, le synopsis permet de « dégager des catégories d'activités dominantes » (*ibid.*, p. 221), la discussion en l'occurrence. Il s'agit là de résultats à prendre en compte, à interpréter pour reconstruire l'objet DP. Mais la construction des synopsis, pour avoir une efficacité, doit donc s'appuyer sur d'autres critères. C'est la raison pour laquelle, j'ai retenu comme critères, les thèmes ou notions abordés, leur apparition, leur abandon, le passage à d'autres, les déplacements de points de vue opérés. Leur adoption permet de hiérarchiser et de séquentialiser chaque séance observée et transcrite, en étant déjà une interprétation.

J'ai donc retenu la dimension « séquentielle et hiérarchique » (Dolz, Schneuwly, Ronveaux, 2006, p. 178) de l'outil. La lecture de chaque transcription pour en construire le synopsis « prend la séquence d'enseignement comme une unité d'ensemble, décrite dans ses aspects les plus globaux, et cherche à identifier ses principales composantes. Chaque composante est découpée en composantes de niveau inférieur, emboîtées les unes dans les autres, selon une procédure de partage récursive » (*ibid.* p. 179). Concernant la détermination des unités englobantes, conformément aux propositions des auteurs, c'est le passage d'un objet à un autre ou d'une composante de l'objet à une autre ou bien encore un changement de perspective sur l'objet que je fais jouer. J'entends par objet spécifiquement les activités et les notions abordées. La hiérarchisation repose, quant à elle, sur « une démarche inductive » (*ibid.* p. 184). Les synopsis des onze séances figurent en **annexe n°9**.

J'y construis des « unités séquentielles », que je regroupe en « unités superordonnantes et leur attribue des niveaux hiérarchiques », que j'indique par un codage (*ibid.*). Les synopsis sont construits suivant trois colonnes : une colonne « repères » qui est celle du balisage des unités en lien avec les transcriptions, où les repères sont exprimés en tours de parole ; une colonne « niveaux », qui est celle du codage séquentiel et hiérarchique, exprimé par des chiffres (niveau n/n-n) ; une colonne « description », avec un étiquetage en gras du premier niveau hiérarchique, conformément aux propositions des didacticiens genevois. J'y décris succinctement comment s'ordonnent les activités, les activités discursives et notions.

Pour chacune des séances, la constitution des synopsis a été complexe. La séquentialisation et la hiérarchisation des séances étaient à construire au fur et à mesure de l'éventuelle structuration des propos par les élèves ou l'enseignant. La principale tâche identifiable dans les différentes séances, consiste dans une discussion, qui impose au chercheur, en l'espèce, de « suivre la discussion là où elle mène » (Lipman, 2003, p. 90), sans structuration préétablie et repérable, sur laquelle s'appuyer. Elisabeth Nonnon, évoquant le dialogue scolaire inégal, dénonce « le rêve scientifique de la structure » dans les recherches et insiste sur « tout ce qui se joue dans des “transactions” où les protagonistes ont, pour une part, à improviser sans cesse des comportements, en réaction et en enchaînement avec celui des autres » (1990, p. 163). Elle souligne l'incertitude inhérente aux interactions et à leur issue, la dimension « à risque » de la communication dialogique pédagogique, qu'il y a lieu de prendre en compte (*ibid.* p. 162). La part d'improvisation et l'incertitude inhérentes aux discussions ont rendu complexe l'élaboration des tableaux synoptiques, qui finalement ne prétendent pas à l'exhaustivité. Ils sont la reconstruction d'une structure après-coup, à prendre comme telle, destinée à permettre une relative lisibilité des séances et des comparaisons à l'intérieur de la collection.

## 2. La mise en pratique du DP, selon son contexte, ses champs d'ancrage, ses thèmes et ses tâches

J'aborde désormais la présentation des résultats de l'analyse des pratiques de DP en classe par une première étude que j'ai menée, qui porte sur son contexte, ses champs d'ancrage, les thèmes et les tâches qu'il met en jeu. Ce sont autant de dimensions, qui



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

permettent de caractériser le genre à partir des pratiques effectives. Par exemple, l'examen des thèmes qui sont mis en discussion, l'interrogation de leurs possibles ancrages - sont-ils spécifiques au DP ? Sont-ils empruntés ou recyclés d'autres discussions scolaires ou disciplinaires ? – permet de reconstruire une part de l'identité disciplinaire ou non du DP.

## 2.1. Contexte du DP

Afin de décrire le genre pratiqué, dans la perspective d'en identifier des caractéristiques constitutives et des apprentissages spécifiques, j'ai en première approche étudié des éléments du contexte ou de la situation comme je l'ai fait pour les recommandations de pratiques (cf. *supra*, Deuxième partie, chapitre 4, section 2) et pour les déclarations des enseignants (cf. *supra* les sous-sections 2.4. et 2.5. du chapitre 8 de la quatrième partie) et comment les participants y ont accès, de telle sorte qu'ils puissent pratiquer le genre, en considérant avec Kerbrat-Orecchioni que les « propriétés du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés et aussi bien que leur interprétation » pour les participants (1990, p. 76). C'est selon moi une façon de dire que les composantes de la situation déterminent le genre à pratiquer et pratiqué. Les prendre en compte pour le chercheur, c'est ainsi se donner les moyens de caractériser le genre. J'ai retenu à titre d'indicateurs, la « nature du site », c'est-à-dire le cadre spatio-temporel fixé (*ibid.*, p. 77), en l'occurrence le lieu choisi pour le déroulement du DP, la disposition des élèves, l'horaire fixé dans l'emploi du temps, la durée de l'activité. J'ai aussi retenu le « but » (*ibid.*, p. 79), au sens où Kerbrat-Orecchioni le considère dans son rapport au site, soit l'association entre la finalité intrinsèque du site et le but de l'échange oral, pour ce qu'elle dit du genre DP, dont il est question. J'ai pris en compte les participants, notamment leur nombre (pratique du DP en classe entière ou non) (*ibid.*) ainsi que des éléments du « cadre participatif », dont les « rôles participatifs », leur nature pour éclairer les modalités de gestion des tours de parole, les « rôles interactionnels » (*ibid.*, p. 82). Le tableau n°18 présente les différents éléments du contexte pour chaque classe.

	Lieu	Disposition des élèves	Disposition de l'enseignant	But	Horaire de début de séance	Durée	Nombre de participants élèves	Rôles participatifs
<b>C1</b>	Salle polyvalente	Assis en rangs sur un gradin	Assis sur une chaise libre en face des élèves	Discussion engagée à partir d'une question ou d'une notion	15h15	31 minutes	26	Un élève fait circuler le bâton de parole Débatteurs
<b>C2</b>	Salle de classe habituelle	Assis à leur table	Assis à un bureau placé latéralement		8h30	29 minutes	28	Un président de séance Un élève fait circuler le bâton de parole Un dessinateur Deux secrétaires Débatteurs
<b>C3</b>	Salle informatique	Assis en cercle sur des chaises libres	Assis dans le cercle sur une chaise libre		14h15	28 minutes	15 / 21 (6 absents)	Débatteurs
<b>C4</b>	BCD	Assis en cercle sur des chaises libres	Assis dans le cercle sur une chaise libre		15h30	48 minutes	20	Débatteurs
<b>C5</b>	Salle polyvalente	Assis en cercle par terre	Assis sur un banc hors du cercle		13h30	22 minutes	25	Débatteurs
<b>C6</b>	Salle polyvalente	Assis en cercle sur des chaises libres	Assis sur un banc hors du cercle		14h15	17 minutes	24	Débatteurs
<b>C7</b>	Salle polyvalente	Assis en cercle par terre	Assis sur une chaise hors du cercle		13h30	22 minutes	25	Débatteurs
<b>C8</b>	Salle informatique	Assis en cercle par terre	Assis sur une chaise hors du cercle		11h	24 minutes	22	Débatteurs
<b>C9</b>	BCD	Assis sur des bancs avec disposition en triangle	Assis en face des élèves sur une chaise libre		14h30	20 minutes	12 / 20 Demi-classe	Débatteurs
<b>C10</b>	Couloir	Assis en cercle sur des chaises libres	Assis dans le cercle sur une chaise libre		14h	21 minutes	15 / 23 Demi-classe	Débatteurs
<b>C11</b>	Salle de classe habituelle	Assis en cercle sur des chaises libres	Assise dans le cercle sur une chaise libre		15h30	55 minutes	27	Débatteurs Deux élèves font circuler le bâton de parole

**18. Tableau récapitulatif des éléments du contexte pour chaque classe**

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

En ce qui concerne le lieu, la majorité des enseignants pratiquent le DP hors de la salle de classe. La disposition privilégiée est une disposition des élèves en cercle, sans table. Le but commun à tous est de se livrer à une discussion, majoritairement en classe entière et dans laquelle majoritairement aussi les élèves sont des discutants, sans autre rôle participatif distribué.

A considérer le but de l'interaction, que j'ai identifié sommairement comme une discussion à partir d'une notion ou d'une question, dans son rapport au site, apparaît un hiatus. Pour en donner un exemple, comment penser la signification qu'il y a à installer les pratiques de DP dans la salle informatique ou le couloir ? Kerbrat-Orecchioni explique que le but est « dans une certaine mesure intégré au site, puisqu'à tout site est associée une finalité intrinsèque ; mais il est en même temps relativement autonome, puisque comme le remarquent Brown et Fraser<sup>143</sup>, un stade peut être occasionnellement le cadre d'une manifestation politique, ou une église celui d'un échange entre ouvriers chargés de son entretien ; Brown et Fraser pour qui ce qui importe donc, c'est moins le cadre physique en tant que tel que son association à un "purpose" particulier (i.e. "la scène" dans son ensemble) » (*ibid.*, p. 79). Finalement, à considérer la scène dans son ensemble, le DP est une discussion à partir d'une notion ou d'une question, qui est pratiquée dans neuf cas sur onze dans une autre salle que la salle de classe, dans une salle polyvalente, dans une BCD, une salle informatique ou un couloir. A associer le DP à une salle ou à un lieu, qui a une finalité intrinsèque spécifique, il est donc question de le faire échapper de la salle de classe, dont la finalité intrinsèque est d'enseigner et d'apprendre. Comme l'ont montré les analyses des discours des enseignants (cf. *supra*, la sous-section 2.4.1. du chapitre 8, dans cette partie), ce n'est pas à titre occasionnel mais à titre régulier, que ces choix sont faits, dont on peut dire qu'ils participent, dans l'esprit des acteurs, d'une déscolarisation et d'une dédisciplinarisation du genre DP. Je donne un sens particulier aux termes et pour un usage très provisoire. J'entends par là que si à l'école, des enseignements/apprentissages se rapportent à des

---

<sup>143</sup> Brown P., Fraser C. (1979), Speech as a marker of situation, dans Scherer K.R. et Giles H., *Social markers in speech*, Cambridge, C.U.P., p.33-62.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

disciplines, pour ce qui est du DP une tendance des enseignants est de l'extraire de ces modalités de pratiques.

A croiser ces éléments avec la disposition des élèves, assis par terre ou sur des chaises libres, sans table et aussi avec la disposition de l'enseignant, les résultats obtenus confirment une tendance majoritaire à la déscolarisation et à la dédisciplinarisation du genre DP, dans l'esprit des enseignants. Les élèves sont à leur table dans une classe sur onze, par contrainte selon les dires de l'enseignant (C2). Deux enseignants gardent une place frontale avec les élèves (C1, C9), tandis que quatre occupent une place comparable à celle des élèves dans le cercle, ce qui déplace le statut classiquement asymétrique de l'enseignant dans la classe. Quatre enseignants sortent totalement du cercle, comme pour faire disparaître leur statut d'enseignant et dans l'idée de favoriser une discussion entre élèves entre eux, conformément à leurs déclarations en entretien.

La durée des séances de DP est très variable de 17 à 55 minutes. Le calcul de la durée moyenne des séances donne un résultat de 29 minutes, avec huit classes pour lesquelles la durée est inférieure ou égale à elle et trois classes, pour lesquelles elle est supérieure. Il s'agit de trois des cinq classes de cycle 3. On peut noter que le professeur de philosophie mène une séance de 55 minutes, ce qui correspond à la durée exacte d'un cours en classe de terminale. Dans l'ensemble, les durées des séances correspondent à des normes arbitraires admises de durée des séances des autres activités scolaires par cycle respectif, de quinze à trente minutes aux cycles 1 et 2 et de trente à quarante cinq minutes au cycle 3. Si on croise la durée avec les horaires choisis, dans deux classes, le DP ouvre la demi-journée de classe (C2, C7), tandis que pour deux classes, il la ferme (C4, C8). Le DP est placé immédiatement avant ou après la récréation dans trois classes (C1, C4, C9). Dans cinq classes, le DP est encadré par d'autres activités scolaires, en amont et en aval immédiats (C1, C3, C6, C9, C10), ce qui de mon point de vue atténue la déscolarisation, à moins de considérer qu'il est une pause dans le temps scolaire.

Le DP est pratiqué dans neuf classes sur onze à effectif complet, sans que cette dimension soit interrogée par les enseignants pour ses éventuels effets sur la tenue du débat ou sur les apprentissages des élèves. En école maternelle, le DP est pratiqué en demi-classe, par

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

choix délibéré, selon les déclarations des enseignants précédemment, mais sans qu'il soit explicite et justifié. Concernant les rôles participatifs accordés aux élèves, il est attendu dans toutes les classes qu'ils endossent le rôle de débateur, que j'identifie aussi à un rôle de discutant. Dans trois classes, des élèves font passer le bâton de parole, sans pourtant être à l'origine de la décision de donner la parole (C1, C2, C11). Dans une classe, c'est un président de séance qui se charge de distribuer la parole (C2), dans les autres c'est l'enseignant. C'est dans cette unique classe que sont diversifiés les rôles participatifs, par ailleurs échangés d'une séance à l'autre et inspirés des techniques Freinet, aux dires de l'enseignante (C2). Comme il était apparu à l'analyse des entretiens, à ne valoriser que la participation en tant que débateur, à ne pas apprendre à tenir différents rôles, le débat n'est pas considéré, pour lui-même, comme un objet à enseigner et à apprendre et il n'est pas non plus tenu pour un moyen d'apprentissages disciplinaires ou transversaux, au travers des tâches occasionnées par des rôles à tenir (présidence de séance, secrétariat de séance).

A l'examen du contexte du DP, se confirme ce qui apparaissait déjà à l'analyse des entretiens (cf. la sous-section 2.4.1 du chapitre 8 de cette partie), à savoir le plus souvent une tendance à fuir hors de la classe et hors de la discipline (Cauterman, Daunay, 2010), soit à ce que j'ai nommé une déscolarisation et une dédisciplinarisation du DP de la part des enseignants.

## 2.2. Champs d'ancrage du DP, thèmes et tâches

Dans la perspective de caractériser le genre et de cerner les apprentissages en jeu, j'ai cherché à déterminer les champs d'ancrage du DP, c'est-à-dire à faire apparaître ses rapports à de la philosophie, à d'autres champs disciplinaires, à des champs non plus disciplinaires mais sociaux le cas échéant, ce que je nommerai l'expérience sociale.

### 2.2.1. Quelque chose qui ressemble à la philosophie dans le DP

J'ai cherché à déterminer dans quelle mesure une dimension « philosophie » est en jeu dans les pratiques de DP, prise en compte par les enseignants et par les élèves. Pour reprendre le mot de Derrida, à propos de l'émergence de pratiques nouvelles au milieu des années 1970,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

j'ai cherché à mesurer si « quelque chose qui *ressemble* encore à la philosophie » est convoqué par les enseignants et/ou les élèves dans le DP, sans présupposer une quelconque définition, normative de la philosophie. Pour déterminer si des spécificités disciplinaires du DP étaient affirmées, sous forme de manières d'agir, penser, parler (Bernié, 2002), je me suis donné comme indicateurs la présence du terme « philosophie », sa définition, l'usage et la déclinaison qui en sont faits dans les propos des enseignants et des élèves.

Les enseignants de sept classes sur onze convoquent, dans leurs propos, quelque chose qui ressemble à la philosophie pour spécifier le DP, pour quatre qui n'y font aucune référence. Les points de vue pris sur la philosophie sont divers. La philosophie est convoquée soit au titre du dispositif, soit en tant qu'activité, soit à titre méthodologique, soit en tant que discipline scolaire pour un seul des enseignants.

Ainsi c'est parfois le dispositif même, qui est nommé comme étant philosophique, comme dans la classe 7 ou dans la classe 10, ci-dessous :

5, M : celui qui veut prendre la parole a le droit de prendre la parole / alors je vais allumer la bougie / lorsque notre atelier philosophique sera terminé on soufflera la bougie

Dans certaines classes, il est fait référence à la philosophie, en tant qu'activité en jeu dans la pratique du DP en classe. Ainsi dans la classe 8, la philosophie consiste à s'interroger :

1, M : alors nous nous retrouvons aujourd'hui comme tous les lundis dans notre atelier de philosophie / alors qu'est-ce que la philosophie ?

2, E1 : la philosophie c'est des choses qu'on dit mais on ne doit pas rigoler

3, M : la philosophie on se souvient c'est s'interroger sur des choses sur les hommes depuis

4 ? E1 : depuis le Moyen-Age

5, M : oui depuis très longtemps / alors tu rappelles les règles ?

De même dans la classe 9, faire de la philosophie, c'est se poser une question :

15, M : oui la philosophie / on va se poser une

16, E2 : question

Dans la classe 2, ce sont des considérations métadiscursives, méthodologiques qui sont énoncées, spécifiques du traitement philosophique d'un sujet :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

35, M : alors c'est intéressant ce que dit E13 parce qu'il nous dit / écoutez bien le sujet / rappelez-vous ce que je vous avais dit / quand on a un sujet en philosophie d'abord on étudie bien tous les termes du sujet / peut-on tout dire ? / PEUT-on tout dire ? / E13 dit "oui quand on a le langage on peut tout dire" / est-ce que c'est vrai ?

Dans ces classes, où la philosophie est considérée comme une activité ou qui met en jeu une méthodologie spécifique, des manières spécifiques d'agir-parler-penser semblent identifiées par les enseignants : s'interroger, se poser des questions, étudier les termes d'un énoncé. Néanmoins, elles ne sont pas davantage précisées ou déclinées.

Dans la classe 11, la philosophie est définie par le maître, en tant qu'activité et en tant que discipline scolaire, distinguée des mathématiques, présentant des spécificités en tant que telle :

1, M : je ne vais pas faire une nouvelle présentation de ce qu'est la philosophie + les philosophes + je l'ai déjà un peu fait la dernière fois + juste vous répéter que la philosophie ça consiste à se poser des questions sur différents thèmes et avec cette idée qu'il n'y a jamais de bonne ou de mauvaise réponse / c'est pas comme les maths ou c'est bon ou c'est faux + la philosophie il y a plusieurs réponses autour de chaque problème et ce qui nous intéresse c'est de confronter les réponses que chacun d'entre vous ici va pouvoir apporter / donc il ne faut pas avoir peur de prendre la parole pour nous soumettre une idée un exemple puisque de toute façon ça ne peut pas être faux / c'est pour ça que c'est intéressant que ça peut être aussi déroutant mais ça s'était très bien passé la dernière fois donc c'est encore la même chose cette fois-ci

La spécificité de la philosophie, en tant qu'activité consiste dans le fait de se poser des questions et en tant que discipline scolaire de ne pas se répartir en vérités et erreurs, du point de vue des réponses apportées. Cet enseignant convoque aussi les auteurs de la tradition philosophique, comme point d'appui pour mener la réflexion et la faire progresser :

37, M : alors si on se pose la question sur la nature des hommes ça revient à se demander + est-ce que les hommes sont naturellement violents + quand tu disais on évitera jamais la guerre + ça revient à dire peut-être que l'homme par nature / alors c'est bizarre ce par nature il faudrait qu'on s'interroge / que l'homme a une forme de violence en lui + alors c'est très pessimiste + il y a des philosophes qui pensent ça et il y en a beaucoup + par exemple il y a un philosophe au 17ème siècle qui s'appelle Thomas Hobbes qui disait que « l'homme est un loup pour l'homme » alors qu'est-ce que ça veut dire + ça veut dire que l'homme se comporte envers ses semblables parfois avec violence pour essayer de s'accaparer ses richesses ses possessions ce genre de choses / mais évidemment on ne peut pas s'en tenir à ça il y a peut-être d'autres propositions qui considèrent que l'homme n'est pas aussi violent que ça / donc ce que j'aimerais maintenant c'est que vous réfléchissiez un peu sur cette violence naturelle de

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

l'homme les moyens d'y remédier ou peut-être que certains pensent que l'homme n'est pas violent mais que c'est autre chose qui peut parfois le rendre violent / donc j'aimerais que vous nous disiez ce que vous pensez là-dessus

L'enseignant de la classe 11 est le seul qui associe à la réflexion la présentation de doctrines philosophiques. Il est le seul à envisager la philosophie en tant que discipline scolaire, en jeu dans le DP. Son activité professionnelle, en tant que professeur de philosophie en terminale, formé à la discipline académique, permet de rendre compte de ce positionnement isolé.

Dans un cas, celui de la classe 6, la demande d'ancrage de l'activité philosophique dans une discipline scolaire vient d'un élève :

1, M : alors je rappelle que pendant les ateliers philo vous réfléchissez aux grandes questions que se posent les hommes et que avant de parler vous allez réfléchir + c'est-à-dire que vous allez en silence vous demander comment répondre à la question + vous dire + tiens je vais dire ça etc. / vous êtes prêts ?

2, E ? : oui (en chœur)

3, E ? : est-ce qu'on a le droit de faire une chanson sur les prénoms ?

4, M : à ton avis ? Est-ce qu'on est en musique ?

Alors que l'enseignant a ouvert l'atelier, en formulant la dimension philosophique du dispositif et qu'il vient de formuler la tâche attendue, qui peut sembler en être spécifique, un élève le contraint à la spécifier plus explicitement dans le cadre d'une discipline scolaire, par distinction avec une discipline scolaire musique (4, M).

Si l'on admet que quelque chose qui ressemble à la philosophie est convoqué par sept enseignants, une façon de désigner un dispositif, une activité, une méthode de traitement des sujets et dans le cas du maître de la classe 11, la référence à une discipline scolaire philosophie existante, cependant quatre enseignants n'y font aucune référence. C'est en me plaçant du point de vue des thèmes retenus et de la tâche prescrite en DP que je poursuis la présentation des résultats, pour décrire le ou les champs d'ancrage du DP.



### 2.2.2. Thèmes et tâches

Pour poursuivre l'examen du ou des champs d'ancrage des pratiques de DP et des apprentissages en jeu, j'ai construit les indicateurs suivants : d'une part celui de *situation*, avec le thème et/ou le sujet choisi, la forme adoptée, soit l'énoncé d'une notion, d'une question, la nature de la question, catégorielle ou propositionnelle (Sprenger-Charolles, 1983), d'autre part celui de *tâche* prescrite par le maître ou identifiable, non pas en général mais prescrite par rapport au thème fixé, en me plaçant à l'ouverture de la séance, qui est l'objet de mon attention. J'emprunte la définition des termes à Nonnon (1998, p. 56) et je l'applique de manière très restrictive à la prise en compte du sujet de la discussion. Nonnon distingue en premier lieu la tâche de la situation, en considérant que la situation désigne le type d'activité, les supports et les consignes, les procédures observées, tandis que la tâche inscrit l'activité des élèves dans une dynamique d'apprentissage : « Une tâche définie à l'intérieur d'une situation met en jeu une orientation finalisée, des obstacles à surmonter pour obtenir des résultats, des contraintes qui structurent les procédures à mettre en œuvre » (*ibid.*). J'ai plus précisément retenu la distinction établie par Nonnon entre une « tâche de premier niveau » et une « tâche de second niveau » (*ibid.*, p. 60). C'est la consigne qui définit la tâche de premier niveau. Elle fixe aux élèves un but, qui leur permet de construire une représentation du travail à effectuer et d'y entrer. Nonnon explique que la consigne n'explicite jamais complètement la tâche attendue, mais qu'elle s'appuie sur les routines et la culture commune en place et partagées. En ce qui concerne la tâche de second niveau, elle ne peut être nommée par l'enseignant selon Nonnon. La nommer c'est l'évacuer, alors qu'elle est cela même qui doit être construit par les élèves, ce qui est objet de l'apprentissage, nécessitant la mise en œuvre de nouvelles procédures et opérations.

Du point de vue des thèmes, il est apparu qu'il n'y a pas une unité d'ancrage des pratiques de DP. Du point de vue de la tâche à accomplir ou de son absence, dans deux cas sur onze, aucune tâche sur le thème n'est prescrite par l'enseignant et dans dix cas sur onze, seule une tâche de niveau 1 est prescrite et l'identification d'un ancrage disciplinaire n'y est pas possible.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Le tableau récapitulatif n°19 présente en premier lieu la situation, c'est-à-dire le thème ou le sujet, sa forme, indique si une tâche, en lien avec le thème ou la forme de l'énoncé, est effectivement prescrite ou bien pas.

Classe	Thème / sujet	Forme de l'énoncé	Tâche prescrite
C1	La liberté	Phrase affirmative - Alternative entre deux définitions	oui
C2	Peut-on tout dire ?	Question propositionnelle	non
C3	Qu'est-ce que le racisme ?	Question catégorielle	non
C4	Le divorce	Non formulé par l'enseignant	oui
C5	La différence fille-garçon	Phrase affirmative catégorielle	oui
C6	La colère	Notion seule	oui
C7	La naissance	Notion seule	oui
C8	Est-ce que les animaux pensent ?	Question propositionnelle	oui
C9	L'amour, qu'est-ce que c'est ?	Question catégorielle	oui
C10	C'est quoi un adulte ?	Question catégorielle	oui
C11	Faut-il vouloir la paix à tout prix ?	Question propositionnelle	oui

**19. Tableau de présentation du thème ou sujet, de la forme du sujet, de la formulation d'une tâche**

Si, de manière générale, on ne peut jamais dire qu'un thème appartient en propre à un champ disciplinaire, les thèmes proposés pour les pratiques de DP le confirment, puisqu'ils peuvent être indifféremment repérés dans différents champs, en français, en philosophie, tandis que d'autres relèvent aussi du champ de l'expérience sociale.

Pour les thèmes classiques de discussion scolaire, celui de la différence fille-garçon est déjà répertorié par François, en français, sous diverses formulations : « Quelle est la différence entre une petite fille et un petit garçon ? » (1980, p. 88), « Est-ce que vous croyez que les garçons et les filles sont pareils ? » (1990, p. 98) et par Nonnon (1990, p. 174). Les thèmes de l'amour, de la colère sont, dans l'esprit, comparables à ceux de la haine ou de la tristesse, cités par François, pour lesquels un travail de définition de termes « non directement représentables » a pu être proposé en entretien en CM2 et en CP (*ibid.*, p. 106). Le thème du racisme est évoqué par Nonnon (1990, p. 174) à propos d'entretiens ou de discussions scolaires pratiqués à l'époque, dans des classes Freinet et des classes de l'enseignement

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

spécial (*ibid.*, p.173). Ces thèmes ne sont donc pas introduits à l'école avec la promotion récente du DP par des militants ou des praticiens. Ils apparaissaient, il y a trente ans, dans le champ disciplinaire du français.

Les sujets « Peut-on tout dire ? » et « Faut-il vouloir la paix à tout prix ? », « C'est quoi un adulte ? » ont en commun d'être repérables dans des rapports de jurys de concours du CAPES de philosophie ou dans des annales de baccalauréat ou bien encore sur des sites dédiés à la préparation du baccalauréat<sup>144</sup>. En classe 1, l'alternative d'une définition de la liberté comme possibilité de faire ce qu'on veut absolument ou dans les limites du respect des lois et d'autrui, de même que la question d'une pensée animale en classe 8, sont des problématiques classiques de l'enseignement de la philosophie en terminale. Quant au thème du divorce, on peut envisager qu'il est emprunté au champ de l'expérience sociale. Enfin l'ancrage du thème de la naissance pourrait relever des sciences de la vie et de la terre ou de la psychologie.

Comme les différents thèmes peuvent être indifféremment exploités dans la discipline scolaire française, dans le champ des pratiques de la philosophie, des sciences ou de l'expérience sociale, de même qu'ils sont tout aussi bien susceptibles d'un recyclage dans les pratiques de débat philosophique actuelles, on ne peut pas considérer qu'ils témoignent d'un ancrage disciplinaire unifiant pour elles.

En ce qui concerne la formulation d'une tâche à accomplir ou son absence en lien avec le thème – au sens où Nonnon l'entend, comme mise en jeu d'une orientation finalisée qui inscrit les élèves dans une dynamique d'apprentissage distinguée de la situation (type d'activité, support, consignes) - dans deux cas sur onze, l'enseignant ne prescrit aucune tâche explicitement, qu'il s'agisse d'une tâche de niveau 1 ou de niveau 2 (classe 2, classe 3), dans huit cas sur onze, seule une tâche de niveau 1 est prescrite et dans ces classes l'identification d'un ancrage disciplinaire n'y est pas possible, tandis que dans un cas (classe 11), un ancrage disciplinaire est manifeste.

---

<sup>144</sup> *CAPES de philosophie, concours externe*, 1995, Rapports de jurys de concours MEN, CNDP, [www.devoir-de-philosophie.com/dissertation-paix-preferable-tout-271.html](http://www.devoir-de-philosophie.com/dissertation-paix-preferable-tout-271.html) ; [http://www.maphilo.net/sujet\\_qu-adulte-1528.html](http://www.maphilo.net/sujet_qu-adulte-1528.html) ; <https://bacphilocooldissertations.wordpress.com/2014/09/17/peut-on-tout-dire/>;

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Pour les deux cas où aucune tâche n'est prescrite explicitement, par hypothèse ce sont les questions posées, respectivement propositionnelle et catégorielle, qui commandent la tâche. La tâche est induite et consiste donc à apporter une réponse à la question posée, ce qui ne manque pas par ailleurs d'être décodé et effectué par des élèves, comme dans cette illustration en classe 3 :

1, M : Alors vous allez écouter ? Je vais vous demander de vous rapprocher d'enlever les chaises qui ne sont pas utilisées + en les levant + c'est bon ? Je vais juste vous demander de relire ce que vous avez écrit ce matin / (lecture silencieuse des élèves) / alors je vous donne la question + une question que vous avez sortie ce matin / qu'est-ce que le racisme ?

2, E1 : eh bien pour moi le raciste c'est quelqu'un qui n'aime pas les gens différents de lui

Les attitudes prescrites et attendues énoncées, *écouter, se rapprocher, enlever les chaises*, ne constituent pas des tâches spécifiques en lien avec le thème à proprement parler, mais elles relèvent de la situation dans ses dimensions scolaire et pédagogique. On ne relève pas de tâche prescrite autour de la question catégorielle, qui constitue donc toute la tâche. En quelque sorte la forme usuelle du dialogue pédagogique, qui veut que l'enseignant pose une question et que l'élève y réponde (Sinclair et Coulthard, 1975), l'emporte sur la mise en place d'une stratégie didactique explicite de la part de l'enseignant ou bien encore l'absorbe. En effet, une tâche autre que répondre à la question pourrait être proposée et engagée, telle une analyse de la question, en tant qu'étape nécessaire à l'élaboration de sa compréhension et de son éventuelle équivocité (Berton, 2011, p. 104). Par comparaison, c'est une telle perspective qu'ouvre l'enseignant de la classe 2, en cours de séance, lorsqu'il s'engage dans les considérations métadiscursives, méthodologiques, à propos du traitement philosophique d'un sujet, précédemment citées :

35, M : alors c'est intéressant ce que dit E13 parce qu'il nous dit / écoutez bien le sujet / rappelez-vous ce que je vous avais dit / quand on a un sujet en philosophie d'abord on étudie bien tous les termes du sujet / peut-on tout dire ? / PEUT-on tout dire ? / E13 dit « oui quand on a le langage on peut tout dire » / est-ce que c'est vrai ?

Cependant s'il attire l'attention sur la nécessité d'une analyse des termes du sujet en philosophie, finalement il ne prescrit pas ladite tâche aux élèves, mais enchaîne sur une nouvelle question, de nature propositionnelle, qui appelle une réponse, comme s'il était

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

vaincu, lui aussi, par le poids des routines pédagogiques et du format de la communication scolaire usuelle.

Les neuf autres enseignants prescrivent chacun une tâche, que j'ai reconstruite dans l'esprit plutôt qu'à la lettre, à partir de propos issus des transcriptions, dans le tableau suivant, plutôt que d'en rester à la situation :

<b>Classe</b>	<b>Tâche prescrite</b>
C1	Discuter de deux phrases, qui renvoient à deux définitions de la liberté
C4	Prendre la parole
C5	Réfléchir dans sa tête
C6	Réfléchir aux grandes questions que se posent les hommes et réfléchir avant de parler
C7	Réfléchir sur le thème proposé
C8	S'interroger sur des choses, sur les hommes
C9	Se poser une question
C10	Dire ce qu'on pense des questions posées
C11	Se poser des questions pour lesquelles il n'y a jamais de bonne ou de mauvaise réponse. Confronter les réponses de chacun. S'interroger sur la question posée, en prenant en compte les termes. Soumettre ce qu'on a en tête pour commencer à réfléchir ensemble

## **20. Présentation de la tâche prescrite en DP par classe concernée**

Certaines prescriptions mettent l'accent sur la prise de parole, d'autres sur l'interrogation, d'autres sur la réflexion. Dans l'ensemble, le cadrage de la tâche est succinct et demeure très général. La possibilité d'identification d'un champ disciplinaire d'enracinement du débat philosophique est faible, puisque les habiletés convoquées et visées (prendre la parole, s'interroger, réfléchir) ne sont pas disciplinairement colorées, à titre de manières d'agir, penser, parler spécifiques, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas déclinées par rapport aux spécificités contextuelles de la situation, qu'elles pourraient apparaître comme transversales, à la condition de postuler qu'elles existent en dehors des disciplines et qui reste à établir (Rey, 1996). Seul l'enseignant de la classe 11 entre dans l'explicitation d'un cadre et dans des considérations méthodologiques, au cours d'une longue intervention qui porte sur la définition de la philosophie, l'objet de la séance, les modalités du travail, la tâche dans ses dimensions méthodologiques :

1, M : je ne vais pas faire une nouvelle présentation de ce qu'est la philosophie + les philosophes + je l'ai déjà un peu fait la dernière fois + juste vous répéter que la philosophie ça consiste à se poser des questions sur différents thèmes et avec cette idée qu'il n'y a jamais de bonne ou de mauvaise réponse / c'est pas comme les maths ou c'est bon ou c'est faux + la

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

philosophie il y a plusieurs réponses autour de chaque problème et ce qui nous intéresse c'est de confronter les réponses que chacun d'entre vous ici va pouvoir apporter / donc il ne faut pas avoir peur de prendre la parole pour nous soumettre une idée un exemple puisque de toute façon ça ne peut pas être faux / c'est pour ça que c'est intéressant que ça peut être aussi déroutant mais ça s'était très bien passé la dernière fois donc c'est encore la même chose cette fois-ci / alors c'est moi qui ai choisi le thème aujourd'hui sur lequel on va réfléchir évidemment avec Mr X qui est en lien avec ce que vous avez fait en cours notamment en histoire mais évidemment vous pouvez utiliser toutes les références tous les exemples votre expérience personnelle toutes les questions que vous vous posez qui vous passent par la tête + d'accord ? / donc je vais mettre la question au tableau pour que tout le monde l'ait bien sous les yeux et puis on va commencer à réfléchir / donc je vous donne la parole au fur et à mesure / je vous demanderai de préciser certaines choses au fur et à mesure si c'est nécessaire + de temps en temps on fera un petit point pour que chacun puisse avoir un peu les choses au clair dans sa tête et puis ainsi de suite comme la dernière fois c'était parfait / alors aujourd'hui on va s'interroger sur la question suivante que j'écris au tableau + faut-il vouloir la paix à tout prix ? / c'est une grande question à la fois facile et pas facile + parce que vous voyez que dans la question il y a plusieurs termes qu'il faut prendre en considération + + alors pour commencer vous pouvez soumettre ce qui vous passe par la tête pour qu'on puisse commencer à réfléchir ensemble / alors est-ce que quelqu'un a une première idée ? alors vas-y E1

Une tâche de niveau 2 est visée par l'enseignant, dans l'indication d'une orientation finalisée, puisqu'il s'agit de confronter les réponses de chacun à une question pour laquelle il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, ce qui est présenté comme propre à la philosophie, selon une procédure contrainte d'analyse des termes de la question à mener, avec l'aide du maître, qui précise son rôle d'étayage (demander des précisions, effectuer des récapitulations régulières). Le DP est ainsi inscrit dans une approche disciplinaire, spécifiquement philosophique et didactique. Ce n'est pas le cas pour les autres pratiques engagées.

Par comparaison, la tâche proposée dans la classe 1 demeure de niveau 1. En termes didactiques, le seul objectif du DP repérable est de discuter, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autre objectif fixé à la tâche de discussion qu'elle-même. Une indétermination demeure en ce qui concerne l'orientation à donner à la discussion, là où il pourrait s'agir d'examiner la vérité des propositions ou de se mettre d'accord sur une définition négociée ou d'argumenter successivement en faveur d'une définition puis l'autre ou bien encore de changer de point de vue pour chacun des tenants d'une définition. L'enseignant ne formule pas de visée, si bien qu'il n'est pas possible de reconstruire un objectif d'apprentissage. Un sujet de DP est formulé à partir des acquis de la séance précédente, soient deux idées, deux définitions de la liberté, reformulées par le maître et identifiées comme phrases à discuter :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

1, M : alors vous vous rappelez que la fois dernière on a travaillé sur un thème bien précis / à partir d'un questionnaire où il y avait trois questions / « qu'est-ce qu'un prisonnier ? » / « qu'est-ce qu'un otage ? » / et la grande question « qu'est-ce que la liberté ? » / on avait travaillé au moins trois quart d'heure là-dessus avec deux idées que j'ai retenues / alors la première idée c'est que on peut être libre si on fait ce qu'on veut / ça c'était une première définition de la liberté + et la deuxième définition c'était / je peux être libre + oui + mais à condition qu'il y ait des lois + et que je respecte l'individu avec qui je travaille ou avec qui je vis / alors j'aimerais bien qu'on essaie de discuter sur ces deux phrases / je crois qu'il y a ceux qui pensent qu'on peut faire tout ce qu'on veut + et c'est ça la vraie liberté ? / et puis il y a ceux qui disent "oui mais il y a des choses qui se passent à l'extérieur et on est obligé de + suivre les lois et le respect pour les autres / alors on vous écoute / quel

A s'en tenir strictement aux propos tenus et à leur agencement, le champ disciplinaire, dans lequel l'activité s'ancre, pourrait être celui du français. D'un point de vue sémantique, ce sont successivement deux « idées », deux « définitions », deux « phrases », qui sont posées comme objet de discussion. Une certaine confusion des registres sémantiques nuit à la spécification de la tâche, à la détermination de son niveau et à la clarté du champ disciplinaire engagé, alors que l'enseignant dispose d'une alternative problématique, qui pourrait ouvrir sur une tâche engageant les élèves à mettre en œuvre des conduites discursives complexes, exigeant d'eux qu'ils prennent en compte et examinent la tension entre deux points de vue. La régulation des échanges, telle qu'elle est prise en charge par le maître, qui n'accorde pas d'autonomie aux élèves, mais y préfère le dialogue pédagogique ordinaire, qui les met en situation d'effectuer des actes subordonnés, ne le leur permet pas (cf. *infra*, la sous-section 4.2 ).

Un constat comparable concerne la classe 4, où ni thème ni sujet ne sont explicitement formulés. Le thème est déduit par un élève d'une lecture d'album effectuée par le maître, qui porte sur le divorce et l'élève le formule dans son intervention :

1, M : (Lecture d'album). J'ai le bâton de parole et je vous le fais passer à celui qui veut prendre la parole + qui veut prendre la parole ?

2, E1 : ben le divorce pour les enfants c'est mal parce que ça fait mal au cœur + et puis après ils sont tristes + les parents aussi

La tâche fixée par le maître, consiste à « prendre la parole ». On en reste à la prescription d'une tâche de premier niveau, au travers d'une simple consigne. Elle ne fait pas

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

non plus l'objet d'une caractérisation, qui permettrait d'identifier dans quel champ disciplinaire se situer. Or, contextuellement un album a été lu consacré au divorce, ce qui pourrait donner lieu à une activité de débat littéraire interprétatif. Or aucun balisage de la tâche, dans ce champ disciplinaire ou un autre n'a lieu (sociologie, psychologie). L'expérience ou les croyances des enfants sont à mobiliser et à éprouver, dans ce qui pourrait relever du genre de la conversation ordinaire.

L'indétermination du champ d'ancrage du DP se retrouve en classe 5. Une tâche de premier niveau est prescrite aux élèves, celle de réfléchir « dans sa tête », une fois le sujet énoncé, comme s'il s'agissait d'une manière de penser transversale, non spécifique d'une discipline. Le lancement de la discussion a lieu par la simple répétition du thème par le maître :

3, M : donc le thème d'aujourd'hui c'est la différence fille-garçon + donc je vous laisse deux minutes + vous réfléchissez + + allez c'est parti deux minutes pour réfléchir + + chut + on réfléchit dans sa tête / (*au bout d'une minute: 02'03"*) alors je rappelle que vous êtes assis en tailleur et que moins on bouge moins ça fait de gêne sur l'enregistrement / aujourd'hui la différence fille-garçon

4, E1 : la différence entre une fille et un garçon ben c'est que la fille elle elle peut faire des bébés quand elle est plus grande et que le garçon non / et autre chose + la fille elle + quand elle est petite elle est beaucoup plus petite que le garçon + enfin pas très beaucoup + et voilà

L'intervention d'élève vient en réponse à une question catégorielle, qui n'est en réalité pas posée sous forme interrogative, celle de la définition de la différence entre fille et garçon. Le partage de routines scolaires entre le maître et les élèves, sur lesquelles s'appuie la pratique du DP, se manifeste.

Dans les classes 8, 9 et 10, c'est la définition donnée à la philosophie, qui informe la tâche à effectuer, en l'enracinant dans ce champ, qui consiste moins dans un champ disciplinaire que dans un champ d'activité. La tâche prescrite est de niveau 1. Elle est imprécise, plus ou moins cohérente sémantiquement, ce qui a pour effet de la brouiller. On s'appuie là encore sur des routines partagées, qui dispensent de la nécessité de l'explicitier.

Dans la classe 8, s'interroger est considéré par le maître comme une manière de penser spécifique de la philosophie, une activité plutôt qu'une discipline :



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

3, M : la philosophie on se souvient que c'est s'interroger sur des choses sur les hommes depuis

Paradoxalement s'interroger consiste à donner un point de vue, c'est-à-dire à répondre à une question propositionnelle : « Est-ce que les animaux pensent ? ». C'est de cette façon que la tâche est définie.

Un parallèle est à poser avec la pratique en jeu dans la classe 9. La philosophie y consiste dans l'activité de se poser une question (15, M et 16, E2), mais la tâche attendue est de répondre à une question catégorielle « l'amour qu'est-ce que c'est ? ».

Dans la classe 10, la tâche prescrite par le maître consiste à dire ce qu'on pense des questions posées, ce qui pourrait signifier engager un travail métalangagier, dans une tâche de niveau 2 :

1, M : Alors je vais vous poser des questions pour qu'on réfléchisse / d'accord ? / vous allez dire ce que vous pensez des questions que je vous pose + d'accord les enfants ? / chacun a le droit de parler /

En réalité, il est attendu que les élèves apportent une réponse, en forme de point de vue à la question catégorielle qui est posée, celle de la définition de l'adulte. Le champ disciplinaire n'est pas celui du français avec un travail métalangagier ou sur le lexique, mais un travail en philosophie selon le maître, en tant qu'activité. Il est à noter qu'un album a été lu avant que ne soit posée la question qui initie la discussion. Aucune tâche en lien avec cette lecture n'est posée, si bien qu'une interrogation demeure concernant le choix des activités, leur enchaînement, leur statut séparément et conjointement, qu'aucun élément ne permet d'éclairer.

Dans la classe 7, la tâche formulée par le maître est de réfléchir. Elle est associée à la philosophie, qui n'est définie ni comme activité ni comme discipline, mais qui demande une disponibilité et une attention particulières :

11, M : comme E4 ++ comme beaucoup d'enfants / est-ce que E6 tu peux mettre ton pull derrière pour être sûre / merci E6 et E1 aussi comme ça tout le monde est bien prêt à faire de la philosophie

12, E ? : c'est où qu'on parle ?

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

13, M : tu parles normalement / là il y a un micro qui enregistre d'accord + on le passe comme le bâton de parole de d'habitude / ça y est + donc je vais vous donner le thème d'aujourd'hui / alors aujourd'hui on va vous demander de réfléchir sur ++ la naissance

14, E ? : ah

15, M : la naissance c'est être né + quand on sort du ventre de sa maman

Ce n'est pas un travail de définition, relevant du travail du lexique en français, qui est attendu des élèves, puisque le maître en vient à définir lui-même la notion (15, M). On peut en inférer qu'un travail de réflexion, qui engage une approche philosophique, est attendu par le maître. Cependant, il reste indéfini et l'on ne parvient pas à reconstruire une tâche de niveau 2.

En classe 6 enfin, alors que l'enseignant a ouvert l'atelier, en formulant la dimension philosophique du dispositif et qu'un élève l'a contraint à spécifier la discipline engagée, par distinction avec une discipline scolaire musique (4, M), l'insuffisant ancrage de la tâche dans une discipline philosophie ressurgit dans la discussion, lorsque l'enseignant tente de résoudre le malentendu autour de la tâche qu'il a prescrite et celle que les élèves ont effectuée :

19, M : alors les enfants + je crois que vous avez mélangé deux choses + l'atelier philo on ne l'a fait que deux fois mais essayez de vous souvenir / je donne un sujet + ici la colère et vous dites ce que + ce que le sujet évoque pour vous + ce que vous avez envie de dire à propos de ça + mais je n'ai pas demandé un mot ou une expression / j'aimerais que ce soit vous qui réfléchissiez et que vous disiez ce que vous pensez de la colère / est-ce que c'est clair ? / alors est-ce que vous vous souvenez des ateliers philo

20, E : oui (en chœur)

21, M : ça y est ça vous revient / alors le premier c'était sur la différence entre les filles et les garçons et le deuxième c'était sur la peur / ça y est / donc on n'est pas en train de faire un travail de vocabulaire et de chercher + + vous avez le droit de dire ce que vous voulez sur la colère / on n'est pas en train de faire l'affiche avec des mots + vous comprenez ? oui ? allez on recommence / 10 minutes

Aux dires du maître, les élèves ont confondu la tâche à effectuer dans le DP avec une tâche qui a pu être prescrite en maîtrise de la langue, pour le travail du lexique. Les routines scolaires partagées sont à l'origine du malentendu. La spécificité de la tâche en DP, consiste selon lui, à dire ce que le sujet évoque, dire ce qu'on a envie de dire, dire ce qu'on pense à propos de la notion. Je reconstruis cette tâche comme étant de niveau 1. Les conduites discursives, qui y sont associées, sont spécifiques du DP, selon le maître. Elles sont

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

néanmoins problématiques à mon sens, dans la mesure où on ne perçoit pas ce qui les distingue de conduites discursives de la conversation ordinaire, ce dont rendent compte la demande de spécification de la part d'un élève et le malentendu sur la tâche effectuée. Rien de ce que le maître formule ne permet en réalité d'identifier des manières d'agir, parler, penser spécifiquement philosophiques, de cerner la discipline philosophie et la tâche y afférant.

Des tâches de niveau 1 autour du thème sont majoritairement formulées par les enseignants, qui mettent l'accent sur une dimension transversale des habiletés, dont la mise en jeu est attendue. Le genre DP apparaît peu ou pas enraciné dans une discipline *philosophie*, existante ou renouvelée ou à titre d'horizon, si bien qu'il court le risque de manquer d'une consistance spécifique. À ne pas ou à peu s'enraciner dans d'autres disciplines scolaires, il court aussi le risque d'être un genre non disciplinaire et non scolaire, lorsqu'il fraye notamment avec la conversation ordinaire, dont la légitimité à l'école est en question, à ne pas viser d'apprentissages. À être décliné, dans la majorité des classes à l'exception de la classe 11, selon des tâches de niveau 1, quand elles sont formulées et sans qu'on puisse reconstruire des orientations vers des tâches de niveau 2, le DP interroge sur les apprentissages visés par l'enseignant et sur la nature du genre pratiqué. Il s'agit là de conclusions partielles et provisoires, à considérer avec Nonnon (1998), que la tâche de second niveau peut ne pas être consciente pour l'enseignant, qu'elle peut émerger dans l'improvisation de la discussion, s'il exploite l'évènement qui a lieu et à considérer avec Hassan (2015) que les contenus ne se laissent pas enfermer dans des énoncés, mais qu'ils sont à ressaisir dans les mouvements du dialogue (François, 1990), une voie d'exploration pour caractériser le genre et ses contenus (cf. *infra*, la section 5 du chapitre, consacrée à l'analyse des mouvements dialogiques ).

### 3. La répartition de la parole entre élèves et maître dans le DP

J'ai choisi d'analyser les modalités de répartition de la parole entre le maître et les élèves au cours des séances de classe de manière détaillée, en considérant qu'elles informent des modalités des interactions et du format de communication en vigueur. L'analyse des modalités de répartition de la parole permet de déterminer la place qu'occupe le maître dans les interactions, sa présence ou son retrait et au-delà la répartition des interactions entre le maître et les élèves ou entre élèves. Selon que le maître est, dans les échanges,

quantitativement présent ou effacé, l'on peut considérer que sont privilégiées les interactions entre le maître et les élèves ou les interactions entre les élèves. En toile de fond, selon qu'il est présent ou en retrait, le privilège est accordé à une pratique et à une prise en charge du genre DP en autonomie par les élèves ou l'on en reste à un format de communication plus proche du cours dialogué que du débat ou de la discussion. Autant dire que cette étude vise à caractériser le genre DP, tel qu'il est mis en œuvre, par la question du format de la communication scolaire.

### 3.1. Six indicateurs de la répartition de la parole empruntés à l'analyse conversationnelle

Pour analyser les modalités de répartition de la parole, j'ai retenu six indicateurs, empruntés à l'analyse conversationnelle. Il s'agit de la répartition des tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990), du volume de parole des interlocuteurs (Marchand, 1971), du taux de participation des élèves, du taux de répartition de la participation entre élèves, de la « densité du questionnement magistral » (Delcambre, 2005), de la densité des échanges entre élèves, que je croise. Ce croisement permet d'avoir une première approche nuancée de la question de la répartition de la parole en classe entre le maître et les élèves, là où un seul indicateur ne le permettrait pas.

Je me réfère à la définition de la notion de tour de parole établie par C. Kerbrat-Orecchioni : « Toute interaction verbale se présente comme une succession de "tours de parole" - ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 159). Le comptage des tours de parole relève d'une approche quantitative, d'un premier niveau d'analyse que l'auteur considère comme « formel » (*ibid.*). Il est un indicateur de l'alternance dans les échanges. Je complète l'analyse en recourant à un autre indicateur, que j'emprunte à F. Marchand, celui de « volume de langage » (1971, p. 83 ). Marchand le compte en nombre de lignes à partir des transcriptions des leçons de 1969, qu'il analyse. Je le compte en nombre de mots avec Dias-Chiaruttini (2010, p. 296). La prise en compte de cet indicateur permet de confirmer ou de corriger la première approche par les tours de parole. Un enseignant peut, en effet, être en

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

retrait, si l'on se place du point de vue du nombre de tours de parole, mais occuper un espace de parole comparativement élevé par rapport à celui des élèves. On peut alors envisager que la parole du maître reste une référence essentielle dans le dialogue pédagogique, tel qu'un format de communication plus proche du cours dialogué que du débat tel que je l'ai défini, qui repose sur une certaine autonomie des échanges entre élèves, est mis en place sous le nom de débat. Pour continuer de reconstruire quelles pratiques du genre DP sont mises en œuvre et comment, j'ai aussi choisi d'étudier la participation des élèves au travers de la répartition de la parole entre eux, de décrire comment le partage de la parole s'effectue. L'enjeu est de décrire si les participants au DP y sont installés à titre de débatteurs actifs et d'esquisser quelle autonomie leur est accordée dans les échanges. Un tel examen repose sur le croisement de plusieurs indicateurs. Le taux de participation des élèves, à partir du dénombrement des élèves qui prennent la parole par rapport à l'effectif total d'élèves présents, est calculé. Il est croisé avec la prise en compte des modalités de distribution et de prise de parole, pour une étude de leurs effets sur la répartition de la parole entre élèves. Enfin, le taux de participation des élèves, calculé à partir de la répartition de leur nombre d'interventions, est également pris en compte. La reprise d'un cinquième indicateur, la « densité du questionnement magistral » permet d'affiner l'analyse de la répartition de la parole entre les interactants. Cet indicateur a été forgé par I. Delcambre, dans le cadre d'un travail autour des apprentissages dans les situations de langage que sont les entretiens du matin en maternelle, afin de décrire le fonctionnement du dialogue pédagogique (2005, p. 125). Partant de l'étude de Sinclair et Coulthard de 1975, qui établit que le dialogue pédagogique ordinaire en classe fonctionne sur un mode ternaire question/réponse/évaluation, Delcambre étudie comment ce mode ternaire se décline en classe, en calculant la proportion des échanges entre élèves, soit le nombre de tours de parole entre élèves, entre deux questions de l'enseignant. J'ai repris à mon compte cet indicateur, pour faire la part des échanges entre élèves, sans intervention du maître. Il s'agit pour moi de déterminer si le format de communication mis en place échappe au modèle classique inégal du dialogue pédagogique (François, 1990), où le maître dirige les échanges, si les élèves accèdent à une certaine autonomie des leurs échanges, de telle sorte qu'on puisse en inférer que quelque chose comme un genre débat est mis en œuvre. Pour affiner les analyses permises par l'étude de la densité du questionnement magistral, j'ai choisi d'introduire un sixième indicateur, à la suite des travaux de I. Delcambre et de ceux de A.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Destailleur, qui consiste dans la mesure précise des échanges continus entre élèves, « non entrecoupés par une intervention de l'enseignant » (Destailleur 2014, p. 323). L'intérêt de son étude consiste à faire apparaître l'étendue du bouleversement apporté à la relation dialogique ordinaire au profit de la discussion entre élèves, selon le nombre de tours de parole qu'ils enchaînent sans interruption.

L'analyse des transcriptions, à la lumière du croisement des différents indicateurs successivement pris en compte, permet de dégager trois tendances de la répartition de la parole entre les élèves et le maître. Une première tendance favorise une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges. Une seconde tendance consiste dans un dialogue pédagogique inégal, en vertu d'une direction forte des échanges par le maître. Une troisième tendance relève d'un tableau contrasté, entre dialogue pédagogique inégal et autonomie partielle des échanges entre élèves. Il n'est pas possible de conclure à une homogénéité des pratiques.

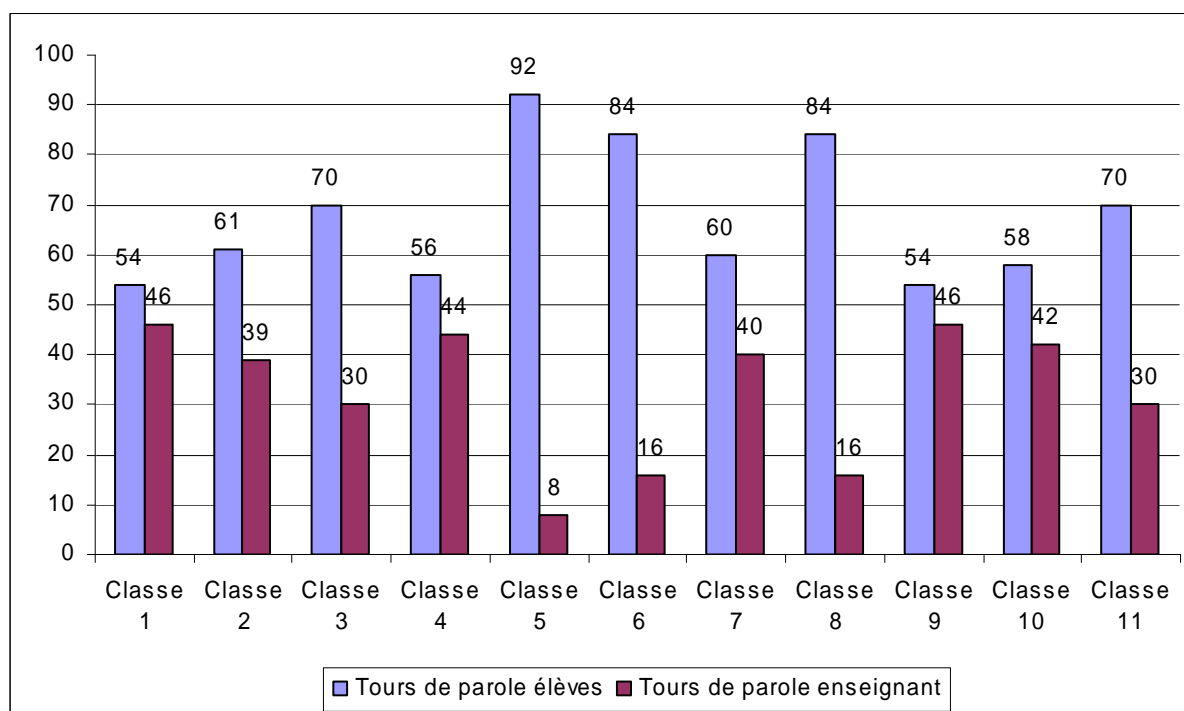
### 3.2. La répartition de la parole en tours de parole

J'ai procédé au comptage des tours de parole, en référence à la notion de tour de parole établie par C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 159), qui permet de reconstruire l'alternance dans les échanges, à un premier niveau d'analyse, de nature quantitative.

Le graphique n°21, qui présente les résultats à la page suivante, montre une variation importante de la répartition des tours de parole selon les classes. Les classes 1, 2, 3, 4, 11 sont des classes de cycle 3, CM et un CE2. Les classes 5 à 8 sont des classes de cycle 2, CP, CE1 et CP-CE1, les classes 9 et 10 sont des classes de cycle 1, Grande section de maternelle.

Globalement, les taux de tours de parole des enseignants se situent entre 8% et 46%, tandis que ceux des élèves se situent entre 54% et 92%. Un écart important dans la répartition des tours de parole d'un maître à l'autre et entre élèves apparaît.

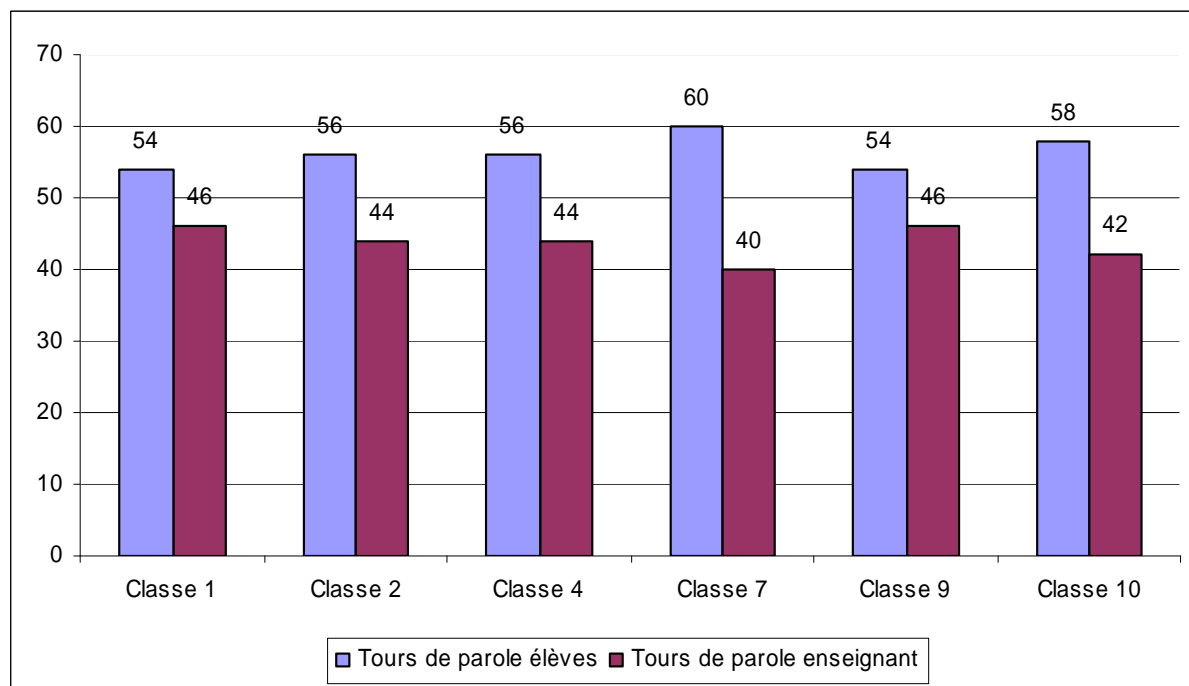
*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*



**21. Graphique de la répartition en pourcentage (arrondi à l'unité) des tours de parole entre enseignants et élèves dans les séances de DP**

Dans tous les cas, les élèves prennent davantage la parole que les enseignants, ce qui peut s'expliquer par la juxtaposition d'interventions successives d'élèves sans intervention du maître. Cependant dans six classes sur onze (C1, C2, C4, C7, C9, C10), soit plus de la moitié des classes, le taux de tours de parole du maître oscille entre 39% et 46%, soient des pourcentages élevés d'intervention de sa part comparativement à la part des élèves. Le taux de tours de parole des enseignants est majoritairement égal ou supérieur à 40%, tandis que celui des élèves est majoritairement inférieur ou égal à 60%. Dans un cas sur les six, en classe 2, les taux sont de 39% pour l'enseignant et 61% pour les élèves. Le choix de l'enseignant, qui se réclame d'influences du mouvement Freinet, est de confier l'animation du débat à un élève, dont le rôle est exclusivement de distribuer la parole en désignant un élève par son prénom. Ce choix permet de rendre compte de l'écart relevé. Cependant, si l'on excepte les tours de parole du distributeur de la parole, la répartition des taux de tours de parole entre enseignants et élèves des six classes s'harmonise, comme l'illustre le graphique suivant.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*



**22. Graphique de la répartition en pourcentage (arrondi à l'unité) des tours de parole entre enseignants et élèves dans les séances de DP de six classes, en exceptant les tours de parole du président de séance dans la classe 2.**

La répartition des taux de tours de parole entre enseignants et élèves dans la classe 2 est identique à celle de la classe 4 et très proche de celles des classes 1, 9 et 10. La tâche de distribution de la parole étant mise à part, il apparaît que les interventions de l'enseignant de la classe 2 sont en nombre équivalent à celles des enseignants des autres classes. Dans toutes ces classes, le déroulement du débat demeure soumis à une direction qui est l'apanage du maître, en l'absence de retrait véritable de sa part, direction dont la nature reste à préciser.

C'est dans 5 classes sur 11, soit moins de la moitié des classes, que le taux de tours de parole des élèves est élevé, entre 70% et 92%, trois classes Lévine, les classes 5, 6, 8 et deux classes de CM, C3 et C11. On peut considérer que dans ces classes, la participation des élèves est clairement favorisée, le maître parvenant à un retrait effectif. En référence aux recommandations de Lévine, qui préconisent le silence du maître, les classes 5, 6, 8 s'en approchent avec les pourcentages de tours de parole des élèves les plus élevés, qui vont de 84 à 92%. Dans ces classes, le maître prend essentiellement en charge l'ouverture et la clôture de la séance et peut avoir quelques rares interventions pour faire répéter un propos inaudible ou



indiquer le temps encore disponible. Par comparaison, dans la classe 7, où l'on se réclame aussi de Lévine, le maître parvient moins à limiter ses interventions par rapport aux autres classes Lévine. Elles relèvent parfois de rappels à l'ordre et parfois de la reprise du format de communication usuel, qui alterne la question du maître et la réponse de l'élève. Au regard des classes 3 et 11, qui ne se réclament d'aucune recommandation, on peut également considérer que les interactions entre élèves sont favorisées, en lieu et place d'interactions entre le maître et les élèves dans d'autres classes.

### 3.3. La répartition de la parole en volume de parole

L'approche selon les tours de parole demeure limitée et partielle, formelle aussi (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Elle ne permet pas de rendre compte pleinement de la répartition de l'espace de parole occupé par les interactants, qui peut être faible en nombre d'interventions mais élevé en volume d'interventions. J'ai donc pris en compte la répartition du « volume de langage » entre maîtres et élèves (Marchand, 1971, p. 83), que je compte en nombre de mots, à la suite de A. Dias-Chiaruttini (2010, p. 296).

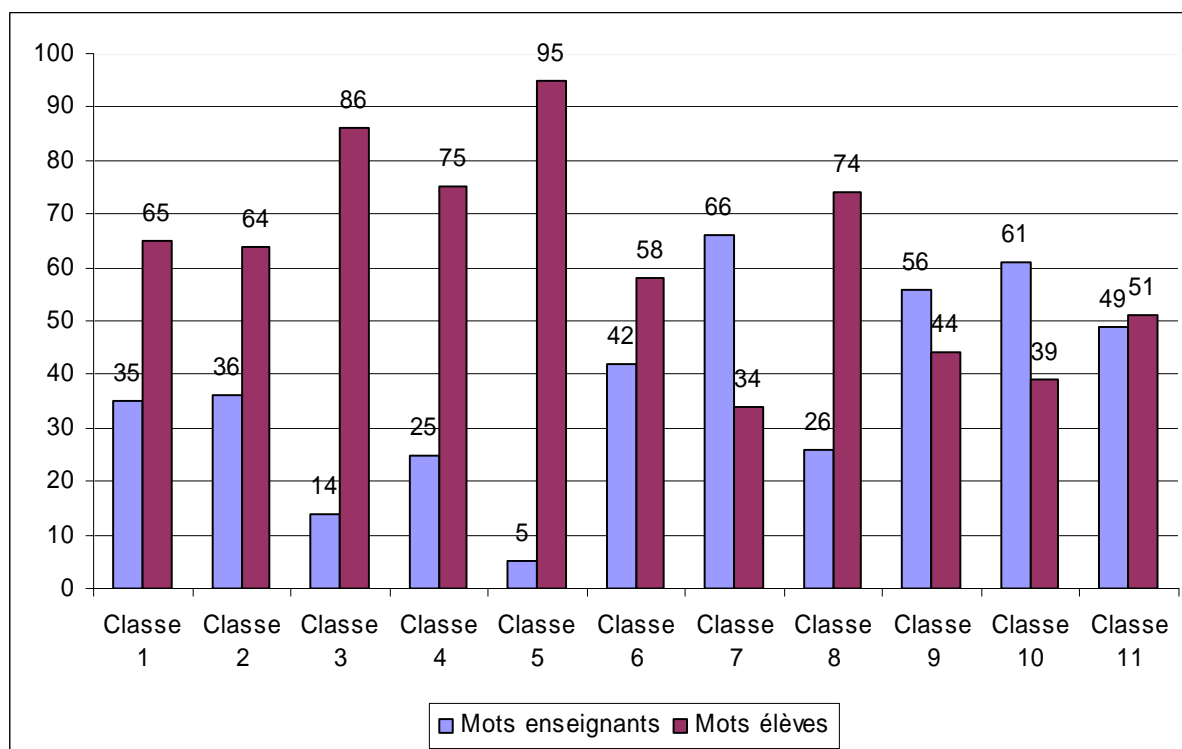
Le graphique n°23, à la page suivante, présente l'espace de parole investi par les enseignants et les élèves des onze classes, au cours des séances.

Dans huit classes sur 11, le volume de parole des élèves, qui s'établit entre 51% et 95%, est supérieur à celui des enseignants, (classes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11). Dans 3 classes, les classes 7, 9, 10, le volume de parole occupé par les élèves est nettement inférieur à celui des enseignants, qui va de 56% à 66%.

Dans quatre des classes où le volume de langage des élèves est supérieur (classes 1, 2, 3, 4), le volume de langage des enseignants est sensiblement moins important comparativement, que leur taux de tours de parole. Pour deux classes (C5 et C8), il est sensiblement comparable. Globalement, on peut dire que dans ces classes, il y a une certaine cohérence entre le taux de tours de parole et l'espace de parole occupé par le maître. En comparaison des classes 3, 5 et 8, où le taux de tours de parole et où le volume de parole de l'enseignant sont faibles et où on peut dire que les interactions entre élèves l'emportent, dans

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

les classes 1, 2, 4, on ne peut pas parler d'une primauté accordée aux interactions entre élèves. La part des interactions entre le maître et les élèves demeure relativement élevée.



**23. Graphique de la répartition de l'espace de parole en pourcentage (arrondi à l'unité) à partir du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves par rapport au nombre total de mots prononcés dans chaque classe dans les séances de DP**

Dans la classe 11, le volume de parole entre maître et élèves est quasiment égal (49% et 51% respectivement), alors que les élèves prennent 70% des tours de parole. La mesure du volume de parole ne confirme pas les indications données par celle du taux des tours de parole, du privilège accordé à la parole de l'élève. Des prises de parole du maître monologiques, très longues, apparaissent à la consultation de la transcription de séance. Le maître 11 est professeur de philosophie. S'il y a un certain retrait de l'enseignant dans l'alternance des échanges, ce retrait n'est pas confirmé par le volume des interventions. Le rôle et le discours de l'enseignant, dans le dialogue pédagogique, à la lumière du volume de parole prononcé, demeurent fondamentaux. Dans la classe 6, classe Lévine, alors que le taux de tours de parole du maître est très faible, le taux du volume de parole est comparativement élevé. S'il y a un retrait du maître en nombre d'interventions, par contre en volume ses

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

interventions sont élevées, ce qui ne plaide pas non plus en faveur d'interactions entre élèves majoritairement.

Dans trois classes, les classes 7, 9, 10, le volume de parole occupé par les élèves est nettement inférieur à celui des enseignants, qui va de 56% à 66%. En outre, le volume de parole des enseignants est sensiblement plus important comparativement, que leur taux respectif de tours de parole (entre 40 et 46%). Pour les classes 9 et 10, si l'espace de parole en volume occupé par le maître est supérieur à celui des élèves, une part de l'explication réside dans le fait que ce sont des classes de grande section de maternelle, où les énoncés des élèves sont brefs et où traditionnellement le rôle du maître est d'être un appui pour que se déploie la parole de l'élève. Néanmoins, on ne peut parler d'un retrait du maître quantitativement, synonyme de valorisation des interactions entre élèves prioritairement. Pour la classe 7, on ne peut pas non plus parler d'un retrait du maître, quantitativement. C'est un CP, où les énoncés d'élèves sont également brefs. Cependant, se confirme que la démarche Lévine, qui repose sur le retrait du maître, n'est pas effective. Dans ces 3 classes, le volume de parole des élèves est nettement moins élevé que dans les classes précédentes, en renvoi pour partie aux énoncés brefs des élèves et pour partie au rôle que s'accorde le maître.

En croisant les deux indicateurs retenus, on peut affirmer que les interactions entre élèves sont nettement favorisées dans trois classes 3, 5, 8, en vertu d'un retrait du maître, qu'une cohérence en volume et tours de parole indique. Dans les autres classes, les interactions entre le maître et les élèves restent la norme des pratiques, ou en tours ou en volume de parole ou les deux.

### 3.4. La répartition de la parole selon les taux de participation des élèves

Pour continuer de reconstruire quelles pratiques du genre DP sont mises en œuvre et comment, j'ai choisi d'étudier la participation des élèves au travers de la répartition de la parole entre eux, de décrire comment le partage de la parole s'effectue. L'enjeu est de décrire si les participants au DP y sont installés à titre de débatteurs actifs et d'esquisser quelle autonomie leur est accordée dans les échanges. Un tel examen repose sur le croisement de plusieurs indicateurs. Le taux de participation des élèves, calculé à partir du dénombrement

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

des élèves qui prennent la parole par rapport à l'effectif total d'élèves présents est croisé avec la prise en compte des modalités de distribution et de prise de parole, pour une étude de leurs effets sur la répartition de la parole entre élèves. Enfin, le taux de participation des élèves, calculé à partir de la répartition de leur nombre d'interventions, est également pris en compte.

Le tableau n°24, organisé en trois colonnes, présente, dans la deuxième colonne, le taux de participation des élèves, soit le pourcentage d'élèves qui prennent effectivement la parole dans le DP.

<b>Classes</b>	<b>Taux de participation des élèves en pourcentage</b>	<b>Modalités de distribution et de prise de parole</b>
<b>C1</b>	54	Les élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Un élève chargé de faire circuler le bâton de parole la distribue et la répartit. Parfois le maître distribue lui-même la parole, en interrogeant nommément des élèves
<b>C2</b>	79	Les élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Un président de séance distribue la parole. Un élève chargé de faire circuler le bâton de parole la répartit. Parfois le maître distribue lui-même la parole, en interrogeant nommément des élèves
<b>C3</b>	47	Les élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Le dernier élève à avoir pris la parole, qui a encore le bâton de parole en main, la répartit entre eux. Le maître ne distribue jamais la parole
<b>C4</b>	95	Les élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Tantôt le dernier élève à avoir pris la parole, qui a encore le bâton de parole en main, la répartit entre eux. Tantôt c'est le maître qui l'accorde
<b>C5</b>	80	Le bâton de parole circule d'un élève à l'autre, placés côte-à-côte. Chaque élève prend ou passe son tour de parole. Le maître ne distribue jamais la parole
<b>C6</b>	83	Le bâton de parole circule d'un élève à l'autre, placés côte-à-côte. Chaque élève prend ou passe son tour de parole. Le maître ne distribue jamais la parole
<b>C7</b>	100	Le bâton de parole circule d'un élève à l'autre, placés côte-à-côte. Chaque élève prend ou passe son tour de parole. Le maître ne distribue jamais la parole
<b>C8</b>	100	Le bâton de parole circule d'un élève à l'autre, placés côte-à-côte. Chaque élève prend ou passe son tour de parole. Le maître ne distribue jamais la parole
<b>C9</b>	100	Tantôt les élèves prennent la parole spontanément, tantôt le maître distribue la parole. Il n'y a pas de bâton de parole
<b>C10</b>	73	Tantôt les élèves prennent la parole spontanément, tantôt le maître distribue la parole. Il n'y a pas de bâton de parole
<b>C11</b>	70	Les élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Le dernier élève à avoir pris la parole, qui a encore le bâton de parole en main, la répartit entre eux. Parfois l'enseignant de la classe distribue la parole, en interrogeant nommément des élèves

**24. Tableau du taux de participation des élèves en pourcentage, calculé en nombre d'élèves qui prennent la parole par rapport au nombre total d'élèves et modalités de distribution et de prise de parole**

Dans trois classes de cycles 1 et 2, la totalité des élèves prend la parole (C7, C8, C9). Dans deux d'entre elles, le bâton de parole circule entre élèves placés les uns à côté des

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

autres, qui sont libres d'intervenir ou de passer leur tour de parole. On peut considérer que cette modalité de circulation du bâton de parole favorise la prise de parole, puisqu'aucun élève ne passe son tour. Dans la troisième classe, il n'y a pas de bâton de parole, les élèves interviennent spontanément ou y sont invités par l'enseignant et tous interviennent au moins une fois. Des modalités différentes voire opposées de distribution et de prise de parole d'une classe à l'autre ont des effets comparables sur le taux de participation des élèves. Dans une quatrième classe, de cycle 3, le taux de participation des élèves s'élève à 95% (C4). La participation est forte et repose exclusivement sur le volontariat des élèves, même lorsque c'est l'enseignant qui désigne un élève.

Dans deux classes de cycle 3, les taux de participation des élèves varient entre 47 et 54% (C3 et C1). Dans une classe, moins de la moitié des élèves présents interviennent au moins une fois (C3). C'est une classe où le bâton de parole circule sur demande des élèves qui souhaitent intervenir et où le maître ne prend pas part à la distribution de la parole. La seule assise sur la participation volontaire des élèves, sans effet contraignant du bâton de parole ou du maître, ne permet pas à chacun d'être un débateur actif. Dans la classe 1, où se combinent participation volontaire des élèves et interrogation des élèves par l'enseignant, le taux de participation est à peine supérieur à la moitié de l'effectif (54%). Par comparaison avec la classe précédente, c'est une classe dans laquelle le taux de tours de parole et le volume de parole de l'enseignant sont élevés, ce qui témoigne d'une place centrale conservée par l'enseignant et d'un format de communication traditionnel, qui ne permettent pas à chacun d'être un débateur actif.

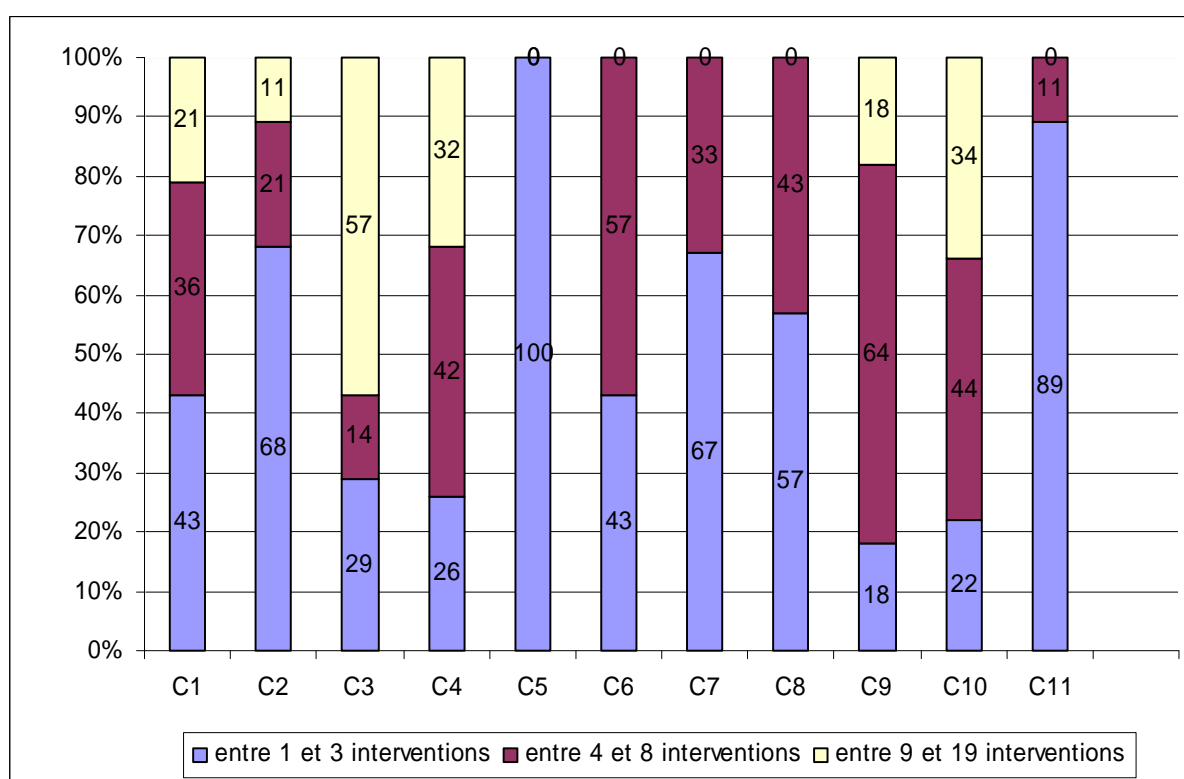
Dans cinq classes, les taux de participation des élèves sont compris entre 70 et 83% (C2, C5, C6, C10, C11). La participation repose conjointement sur le volontariat et les sollicitations de l'enseignant dans trois cas sur cinq (C2, C10, C11). Dans deux classes (C5 et C6), elle repose sur le volontariat des élèves et la circulation systématique entre eux du bâton de parole.

A ce point de l'interprétation des résultats, on peut dire qu'il y a une efficacité de la circulation systématique du bâton de parole parmi les élèves sur le taux de leur participation, de même qu'il y a une efficacité des sollicitations de l'enseignant sur ce même taux. C'est

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

lorsqu'on en reste à la seule participation volontaire des élèves et/ou à un format de communication traditionnel, que les taux de participation peuvent être faibles. Majoritairement, la mise en œuvre des DP s'appuie sur une participation élevée, soit des élèves nombreux à être engagés activement.

Pour préciser davantage les modalités de la participation des élèves, j'ai concentré l'étude sur les élèves qui participent effectivement au DP, en reconstruisant les taux de participation des élèves concernés, présentés dans le graphique n°25.



**25. Graphique du taux de participation en pourcentage des élèves, calculé à partir de leur nombre d'interventions**

Les taux de participation des élèves sont exprimés en pourcentage, calculé à partir de leur nombre respectif d'interventions.

Une très grande diversité des taux de participation apparaît, à partir du nombre d'interventions par élève qui participe, d'une classe à l'autre. Le pourcentage d'interventions comprises entre une et trois s'étale de 26 à 100%, d'une classe à l'autre, celui qui est compris

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

entre quatre et huit interventions s'étale de 14 à 64% et celui qui est compris entre 9 et 19 interventions s'étale entre 0 et 57%.

Dans les classes 5, 6, 7, 8 et 11, l'absence de participation d'élève, à la hauteur de 9 à 19 interventions est notable. Pour les classes 5, 6, 7 et 8, le choix du dispositif recommandé par Lévine permet d'en rendre compte. Le maître est en retrait et le bâton de parole circule entre les élèves de manière systématique, par deux fois successivement. Pour les classes C5 et C11, l'absence de nombreuses interventions par élève est croisée avec les pourcentages d'interventions comprises entre une et trois. C'est dans ces deux classes que les taux sont les plus marqués, respectivement 100% et 89%. Pour la classe 5, il est encore possible d'en rendre compte par le retrait de l'enseignant, la circulation systématique entre les élèves du bâton de parole, qui règle les échanges et circule deux fois parmi les élèves. Pour la classe 11, il est plus difficile de rendre compte de la faible quantité d'interventions par élève, à s'en remettre au taux d'élèves de 30%, qui ne prennent pas part aux échanges. C'est une classe dans laquelle j'ai reconstruit que des prises de parole du maître monologiques, très longues, apparaissent à la consultation de la transcription de séance. Le rôle et le discours de l'enseignant, dans le dialogue pédagogique, à la lumière du volume de parole prononcé, demeurent fondamentaux par rapport à celui des élèves. Pour les classes 6, 7 et 8, les taux de participation se répartissent entre 1 à 3 interventions et 4 à 8. Lorsque les élèves atteignent 4 à 8 interventions, le plus souvent, c'est parce qu'il leur est demandé de répéter un propos, qui a été inaudible ou peu audible, quelle qu'en soit la raison.

Lorsqu'apparaissent des pourcentages élevés ou relativement élevés de participation comprise entre 9 et 19 interventions, relativement aux autres pourcentages, compris entre 32% et 34%, soit dans les classes C3, C4 et C10, cela indique que la parole est souvent prise par un petit nombre d'élèves. Dans ces classes, l'initiative de la parole repose essentiellement sur le volontariat et/ou la spontanéité, appuyée par les modalités de circulation du bâton de parole à la demande (C3) ou la désignation de l'enseignant au doigt levé (C4, C10). Le risque existe que se développe une forme de confiscation de la parole par un petit nombre d'élèves. Le cas de la classe 3 en relève, lorsqu'on reprend le taux de participation des élèves de 47%, qui permet d'indiquer que plus de la moitié des élèves ne prend part à la discussion. Sur sept élèves qui participent activement, quatre interviennent de 9 à 19 fois.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Dans les classes 1, 2, 9, le taux de participation avec un grand nombre d'interventions est assez faible de 11% à 21%. La parole se répartit davantage de 1 à 8 interventions. Ce sont des classes dans lesquelles la parole circule sur la base du volontariat et à la demande de l'enseignant alternativement. Cette dernière assure une prise de parole, qui se répartit de manière assez homogène parmi les participants actifs.

En conclusion, l'efficacité de la circulation systématique du bâton de parole parmi les élèves sur le taux de leur participation, de même que l'efficacité des sollicitations de l'enseignant sur ce même taux, déjà relevées se confirment concernant le nombre des interventions par élève actif, par opposition à la seule participation volontaire des élèves. La circulation systématique du bâton de parole installe l'élève dans le rôle de débateur actif et ouvre la possibilité d'une autonomie des échanges. Lorsque l'enseignant sollicite la participation, l'élève est invité à être un débateur actif, mais c'est l'autonomie des échanges entre élèves qui n'est pas atteinte.

### 3.5. La répartition de la parole à la lumière de la densité du questionnement magistral

La prise en compte d'un cinquième indicateur, forgé par I. Delcambre, la « densité du questionnement magistral » permet d'affiner l'analyse par le calcul de la proportion des échanges entre élèves, soit le nombre de tours de parole entre élèves, entre deux questions de l'enseignant (2005, p. 125). Cet indicateur permet de cerner la proportion des échanges enchaînés entre élèves et la part que prend le maître dans la gestion du dialogue (*ibid.*, p. 126). Son intérêt pour moi est de déterminer si le format de communication mis en place échappe au modèle classique du dialogue pédagogique, tel que Sinclair et Coulthard (1975) l'ont formulé (question / réponse / évaluation), c'est-à-dire si les élèves accèdent à une certaine autonomie de leurs échanges. Je présente dans le tableau qui suit la part du maître, soit la densité du questionnement magistral, qui a été obtenue à partir du calcul du nombre d'interventions d'élèves sans interruption du maître et je la confronte aux résultats obtenus par la mesure des tours de parole et du volume de parole.



Classes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11
<b>Densité du questionnaire magistral en %</b>	85	68	42	85	12	20	77	27	86	77	54

## **26. Tableau de la densité du questionnaire magistral exprimé en pourcentage**

Les résultats obtenus manifestent immédiatement des écarts énormes entre les classes, avec des taux qui s'étalent de 12% à 86% de densité du questionnaire magistral, soient des modalités de dialogue pédagogique très différentes d'une classe concernée à l'autre. Dans six classes (C1, C2, C4, C7, C9, C10), les taux de densité du questionnaire magistral sont compris entre 68 et 86%, ce qui signifie que la très grande majorité des échanges s'organisent selon le modèle suivant : intervention du maître / une seule intervention d'élève / nouvelle intervention du maître. On peut dire que, dans ces classes, le format de la communication scolaire reste très inspiré du modèle dégagé par Sinclair et Coulthard en 1975. Le maître ne s'efface pas, dirige et oriente les échanges, dans un dialogue pédagogique qui demeure très inégal (François, 1990), sans autonomisation des échanges entre élèves.

Dans trois classes, les taux de densité du questionnaire magistral sont faibles ou relativement faibles, puisqu'ils s'échelonnent entre 12% et 27% (C5, C6, C8). Cette fois, le format de la communication scolaire inspiré du modèle de Sinclair et Coulthard est nettement modifié, avec une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges. Ces trois classes se réclament des recommandations de Lévine, qui prônent le retrait total du maître. Si les taux ne confirment pas un retrait total, les maîtres y tendent de manière effective. A l'inverse, l'enseignant de la classe 7, qui se réclame aussi de Lévine et du retrait du maître, ne parvient pas à le rendre effectif avec un taux de densité du questionnaire de 77%.

Dans deux classes (C3 et C11), les taux de densité du questionnaire magistral sont respectivement de 42 et 54%, qui donnent à penser qu'une certaine hésitation ou qu'un certain partage s'organisent entre dialogue pédagogique ordinaire et autonomisation des échanges entre élèves, dans des proportions quasiment comparables et inversées d'une classe à l'autre.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

L'ensemble de ces résultats permet de faire apparaître que majoritairement, dans huit classes sur 11, l'autonomie des échanges entre élèves n'est pas effective, ce qui ne plaide pas pour une mise en œuvre effective d'une discussion autonome entre élèves, qui l'apparenterait au genre du débat, que j'ai défini comme une discussion ritualisée, qui admet et même favorise des échanges horizontaux à côté d'échanges verticaux (cf. *supra*, Première partie, chapitre 1, section 4). Dans trois classes, une discussion plus autonome entre élèves se développe, qui repose sur l'engagement pris et en voie de réalisation d'un retrait total du maître. On peut en inférer que c'est à ce prix qu'une discussion et/ou qu'un débat authentique seraient possibles.

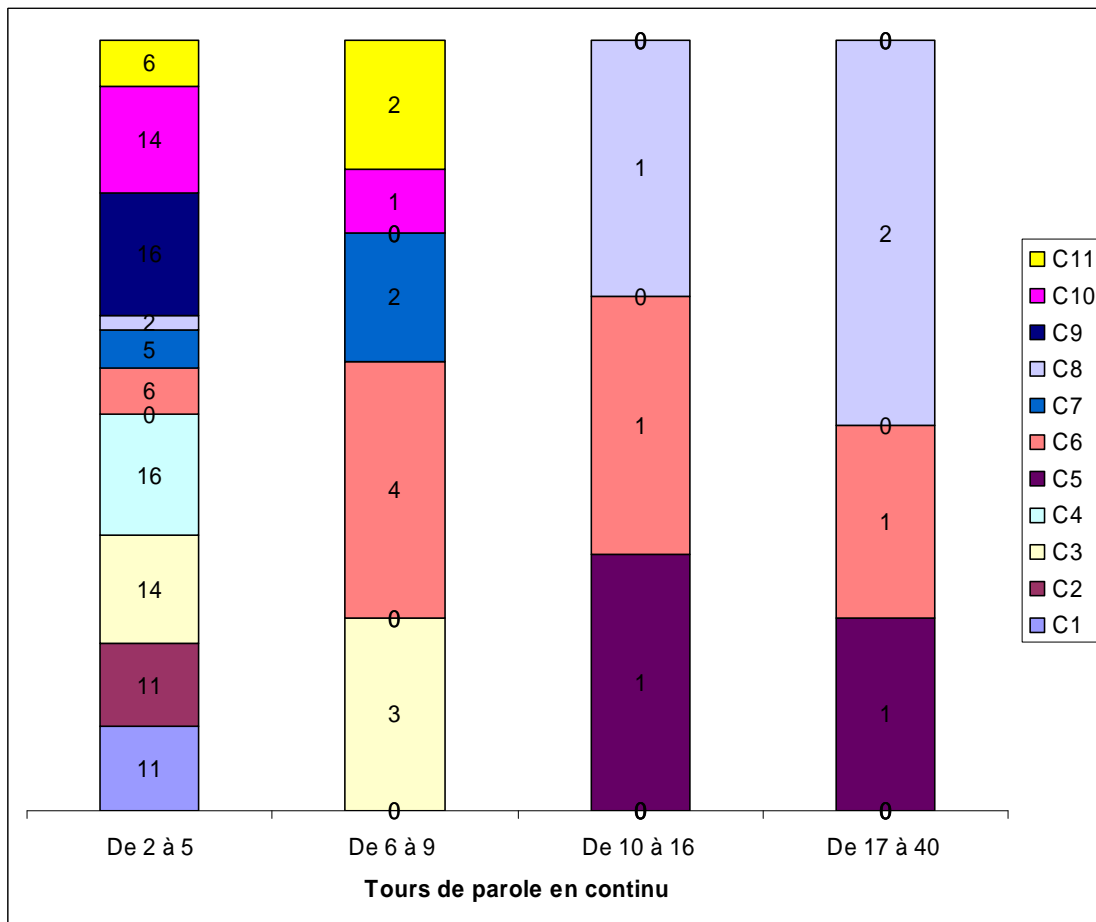
Un certain nombre de ces résultats vient confirmer ceux qui sont apparus à l'étude de la répartition de la parole selon les tours de parole et/ou selon le volume de parole tandis qu'un certain nombre d'autres vient les nuancer. Les six classes (C1, C2, C4, C7, C9, C10) dans lesquelles le nombre de tours de parole du maître est élevé sont les mêmes dans lesquelles la densité du questionnement magistral est également élevé. Trois classes dans lesquelles les tours de parole des élèves sont majoritaires sont aussi celles dans lesquelles la densité du questionnement magistral est faible (C5, C6, C8). Concernant la classe 11, les résultats liés au taux de densité du questionnement magistral confortent ceux qui émergeaient à partir de la prise en compte du volume de parole de l'enseignant, qui ne confirment pas le privilège résolument accordé à la parole de l'élève, à s'en tenir pourtant à la prise en compte de la répartition des tours de parole. A propos des classes 3 et 6, les résultats apportés par l'actuelle analyse viennent nuancer ceux des précédentes analyses. Pour la classe 3, si un retrait du maître pouvait être posé et indiquer une certaine autonomie des échanges entre élèves, en termes de tours et de volume de parole, cependant la prise en compte de la densité du questionnement magistral manifeste un fonctionnement suivant un format de communication qui reste empreint de directivité de la part de l'enseignant ou au moins une franche hésitation entre deux formats, directif *versus* autonome entre élèves. Pour la classe 6, la densité du questionnement magistral est faible alors que le volume de parole du même maître est élevé. Couplé à la répartition des tours de parole, le taux de densité du questionnement magistral plaide finalement en faveur d'une autonomie favorisée des échanges entre élèves.

### 3.6. La répartition de la parole entre élèves selon la densité des échanges entre élèves

Pour affiner les analyses permises par l'étude de la densité du questionnement magistral, j'ai choisi d'introduire un sixième indicateur, à la suite des travaux de I. Delcambre et de A. Destailleur, qui consiste dans la mesure précise des échanges continus entre élèves, « non entrecoupés par une intervention de l'enseignant », dont la production a par ailleurs été nécessaire pour calculer le taux de densité du questionnement magistral (Destailleur 2014, p. 323). Je la nomme, en m'inspirant des travaux de Delcambre à propos de la densité du questionnement magistral, « densité des échanges entre élèves » pour un écho en miroir. Elle consiste dans la mesure détaillée de la répartition des tours de parole en continu entre élèves. L'intérêt de son étude consiste à faire apparaître l'étendue du bouleversement apporté à la relation dialogique ordinaire au profit de la discussion entre élèves, selon le nombre de tours de parole enchaînés sans interruption.

Le tableau n°27, à la page qui suit, présente la densité des échanges entre élèves dans les séances de DP observées, soit la répartition du nombre de tours de parole enchaînés en continu entre élèves et par classe.

L'étendue du bouleversement apporté au format de la communication ordinaire maître-élèves au profit des échanges entre élèves apparaît clairement pour les classes 5, 6, 8, qui concentrent à elles seules la totalité des échanges au-delà de 9 tours de parole en continu et qui donnent à enregistrer une très forte densité d'échanges entre élèves, avec des échanges de 12, 14, 16, 28, 32 et 40 tours de parole, sans aucune intervention de l'enseignant. Cette dynamique contraste nettement avec la structuration des échanges entre élèves dans les séances de DP de toutes les autres classes, où comparativement apparaît une densité faible des échanges entre élèves. Les échanges se composent majoritairement de 2 à 5 tours de parole consécutifs, se raréfient de 6 à 9 tours de parole consécutifs, pour disparaître au-delà de 9 tours, ce qui donne à inférer que le format usuel de la communication pédagogique caractérisé par une certaine directivité de l'enseignant demeure, sans modification majeure de la place habituelle qu'il occupe.



27. Graphique de la répartition en nombre de tours de parole du nombre d'échanges en continu entre élèves par classe

### 3.7. Bilan de l'analyse quantitative de la répartition de la parole dans les classes

Dans trois classes, les classes 5, 6, 8, il est apparu que la participation des élèves est clairement favorisée, en vertu d'un retrait effectif du maître, qu'une cohérence en volume et en tours de parole indique, de même que les taux de densité du questionnement magistral qui sont faibles ou relativement faibles, tandis que la densité des échanges entre élèves est élevée. Le format de la communication scolaire est nettement dominé par une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges.

Dans six classes, les classes 1, 2, 4, 7, 9, 10, l'analyse quantitative a fait apparaître des taux de tours de parole et de volume de parole de l'enseignant élevés, ainsi qu'une forte densité du questionnement magistral, qui donnent à inférer une direction des échanges par le

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves, même si la participation des élèves est par ailleurs élevée.

Pour deux classes, les classes 3 et 11, un tableau contrasté spécifique a été mis au jour pour chacune, qui permet d'établir qu'un certain partage a lieu entre la conservation d'un dialogue pédagogique ordinaire et une autonomisation des échanges entre élèves.

Par rapport à ce que j'ai fait apparaître à propos de l'émergence du débat dans les disciplines de l'école primaire (cf. *supra.*, Première partie, chapitre 1, section 4), notamment la modification de la place de l'enseignant, de la nature des échanges au sein de la classe, avec la promotion des échanges horizontaux entre élèves, à côté des seuls échanges verticaux, dont l'enseignant a ordinairement la maîtrise, l'analyse quantitative de la répartition de la parole m'amène à conclure, au moins provisoirement, à une hétérogénéité des pratiques du DP, en ce qui concerne la répartition de la parole entre les interactants, maître et élèves, et à une absence d'unité à propos de l'identité du genre DP, tel qu'il est pratiqué. C'est dans trois classes sur onze, que les échanges horizontaux sont privilégiés et effectifs, tandis que la majorité des pratiques reste prise dans un dialogue pédagogique inégal, tel qu'on peut en inférer que le débat pratiqué reste lui-même pris dans le modèle dégagé par Sinclair et Coulthard, qui l'identifie plutôt au cours dialogué. De ce fait, on peut inférer que le débat, tel qu'il est pratiqué, n'apparaît pas non plus comme un genre dans lequel on apprend à prendre en charge des échanges entre pairs de manière autonome.

## 4. D'une analyse quantitative à une analyse qualitative : le postulat qu'on apprend en discutant

### 4.1. Le dépassement d'un embarras scientifique et méthodologique

Travailler sur un corpus de transcriptions, en l'occurrence celui des séances de DP que j'ai constitué, peut susciter un embarras scientifique et méthodologique, en termes de questionnement et d'outils d'analyse qualitative à déployer. Comment ne pas voir dans les documents de recherche constitués des discussions pauvres, à partir d'une lecture intuitive ? Comment résister à la pente consistant à chercher à interpréter les transcriptions en référence

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

à des grilles de lecture connues, issues de mon parcours d'études et professionnel en philosophie, emprunt de cadres référant à la logique formelle, mais risquant de s'avérer inopérants et amenant à sous-évaluer les discussions, leur dynamique (Nonnon, 1991, p. 304) ? Nonnon relève la difficulté, qui consiste à être confronté à des oraux discussionnels, qui sont distants des codes de l'écrit et des analyseurs qui sont habituels et efficaces, pour analyser des discours argumentatifs, à partir d'approches rhétoriques traditionnelles (Nonnon, 1996, p. 67). Mon objet est de rendre compte des pratiques de DP, quelles qu'elles soient, sans en préjuger, c'est-à-dire de déterminer le genre auquel elles appartiennent (quel genre est pratiqué, comment le genre DP est pratiqué, mis en œuvre) et de déterminer dans quelle mesure elles ont une efficacité et laquelle. J'entends la notion d'efficacité dans la perspective ouverte par Nonnon, cognitive et interactionnelle de « construction, d'enrichissement, de transformation des représentations à travers la mise en mots » (2000, p. 22)<sup>145</sup>. Me plaçant d'un point de vue didactique, mon objet est de mettre au jour si « on apprend en discutant » (Nonnon, 1990, p. 147), ce qui exige d'admettre que ces oraux discussionnels se caractérisent, du point de vue de la composition des discours, par un éloignement des procédures de raisonnements formels, des canons de la cohérence et de l'enchaînement formel des mises en relation, qu'on peut repérer dans des discours argumentatifs monologiques par exemple, écrits ou oraux (Nonnon, 2000, p. 31). Deux éléments majeurs parmi d'autres, dans les travaux de Nonnon, m'ont permis de lever un certain embarras scientifique et méthodologique : le statut qu'elle accorde aux discussions orales scolaires en général et au corpus de discussions scolaires qui est le sien et l'adossement de ses travaux à la « logique naturelle » élaborée par Grize pour l'écrit, dont elle propose la transposition pour traiter des corpus oraux (Nonnon, 1991). Ces éléments scientifiques et méthodologiques font partie des raisons pour lesquelles j'ai choisi les travaux de Nonnon à titre de source et de référence principales de réflexion pour l'analyse des interactions, que j'ai menée.

---

<sup>145</sup> Nonnon distingue quatre conceptions de l'efficacité du dialogue et ne retient que la dernière pour ses travaux. L'efficacité du dialogue peut tenir à la correction, à la clarté de la langue, à sa conformité à la norme. Elle peut être envisagée dans une « perspective instrumentale de communication d'information ». Elle peut renvoyer à une « perspective pragmatique ou rhétorique, comme action sur l'interlocuteur », persuasion notamment. Enfin, elle peut être prise dans une « perspective cognitive et interactionnelle », de construction et transformation des représentations (2000, p. 21).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

En ce qui concerne le statut que Nonnon accorde aux discussions scolaires en général, elle part du principe qu'elles relèvent d'une communication scolaire finalisée. Pour caractériser leurs finalités, elle reprend à Brossard (1985) la distinction qu'il opère entre des dialogues à finalité explicite, comme les échanges d'informations et des dialogues à finalité implicite, où sous couvert de parler pour le plaisir, sont en jeu le remaniement des représentations et des groupes sociaux (Nonnon, 1990, p. 173). Un des corpus de Nonnon est constitué à partir de discussions pratiquées dans des classes de l'enseignement spécial (1990, 1991, 2000). Ces discussions sont, selon elle, à finalité implicite, c'est-à-dire orientées par des visées d'apprentissage et le lieu d'un travail langagier et cognitif. C'est dans cette perspective d'une finalité implicite, mais bien réelle de visées d'apprentissage, que j'ai pris le parti de m'inscrire, pour pouvoir opérer une analyse didactique qualitative des documents de recherche que j'ai construits. Cela revient à considérer qu'« on apprend en discutant » (Nonnon, 1990, p. 147), même si les transcriptions donnent d'abord à saisir la dimension « à risque » de la communication pédagogique, un travail « sans filet », où l'improvisation et l'incertitude sont de mise, puisque le référent n'est pas construit à l'avance (*ibid.*, p. 162) et que sa construction est méandreuse. J'ai pris le parti de postuler une fécondité des interactions, ce qui signifie que je considère, qu'à l'école, la pratique de l'oral, de genres de l'oral et du DP repose sur une exigence d'efficacité et qu'on ne met pas en œuvre des pratiques orales, empruntées de gratuité à titre exclusif, d'où la question des apprentissages serait exclue. De ce point de vue, je suis Nonnon, lorsqu'elle reformule les thèses de Perrenoud (1991) et affirme que « l'école n'a pas d'abord à prendre en charge l'apprentissage des conduites de communication spontanée ou d'expression affective, mais elle peut viser, comme objet de travail explicite, des pratiques de l'oral public liées à la circulation des savoirs, à la négociation, à l'exercice de l'esprit critique et du pouvoir » (1997, p. 16). C'est ce que je postule des pratiques de DP que j'étudie, qu'elles relèvent de pratiques de l'oral public, liées à des acquisitions de savoirs, à des apprentissages autour du raisonnement, de la distanciation, de la socialisation, qui les rendent fécondes et efficaces.

Encore faut-il se donner les moyens de reconstruire cette efficacité. Il m'a semblé que les emprunts de Nonnon à la « logique naturelle » de Grize (1996) le permettent. La spécificité des travaux de Grize est de chercher à rendre compte du « fonctionnement

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

quotidien » de la pensée, « lorsqu'elle ne mathématise pas » (*ibid.*, p. 115). C'est la raison pour laquelle Grize introduit une distinction entre une approche formelle de l'argumentation par la logique formelle et une approche discursive de l'argumentation par la logique naturelle (*ibid.*, p. 20). La logique formelle rend compte d'une argumentation qui se déploie notamment sous la forme d'une démonstration, composée de propositions, à partir d'axiomes et de postulats, qui formalise dans des opérations propositionnelles du « déjà-là », des « référents connus par ailleurs », tandis qu'une logique naturelle permet de rendre compte d'une part essentielle de l'argumentation quotidienne, faite d'énoncés, dans la langue maternelle et naturelle, qui mettent en jeu les opérations qui mènent à l'élaboration des référents même :

A côté donc d'une logique de la forme, d'une logique formelle, il est possible d'envisager une « logique des contenus », c'est-à-dire une logique qui se préoccupe des procédés de pensée qui permettent d'élaborer des contenus et de les relier les uns aux autres. La logique formelle à base de propositions rend compte des relations entre concepts, la logique naturelle se propose, elle, de mettre en évidence la façon dont se construisent les notions et les liens qui les unissent (*ibid.*, p. 80).

Ce qui est encore caractéristique de l'argumentation quotidienne, c'est que les « opérations en jeu sont toujours celles de sujets locuteurs en situation d'interlocution » (*ibid.*, p. 82). Les travaux de Grize sont en toile de fond et transposés chez Nonnon, pour qui la logique naturelle de Grize ouvre la possibilité de voir dans l'activité langagière scolaire discussionnelle un exemple des « opérations discursives dans lesquelles se réalisent les raisonnements ordinaires, souvent dialogiques » (1990, p. 161). Et « par opposition à la logique formelle, qui est atemporelle et toujours réversible, la propriété fondamentale de cette logique pratique est qu'elle construit son cheminement dans une durée orientée, dynamique, où les objets du discours se construisent et se modifient constamment » (*ibid.*). L'appui de Nonnon sur la logique naturelle de Grize ouvre la possibilité d'être attentif à des « opérations primitives », celles qui portent sur l'élaboration même des objets du discours. Ces opérations sont antérieures aux figures formelles connues de l'argumentation et à leur maîtrise, qui se repèrent à la mise en jeu de connecteurs par exemple. C'est sur ces opérations que s'opèrent les enchaînements dialogiques dans une durée orientée. Finalement, en s'appuyant sur la logique naturelle et pratique de Grize, qui « n'est pas un système formel et axiomatisable » (Nonnon, 1986, p. 78), on peut considérer que les discussions scolaires sont



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

en réalité des formes exemplaires particulières d'activités argumentatives en situation, même si elles sont éloignées des canons du texte argumentatif.

Je cherche donc à rendre compte de la richesse et de l'efficacité des discussions engagées dans les pratiques DP, au sens où comme Nonnon l'affirme, « on se rend bien compte que certaines discussions correspondent à un enrichissement des notions mises en jeu, à un certain bougé dans les points de vue, qu'on y apprend quelque chose » (Nonnon, 1996/1997, p. 16). Pour ce faire, je me situe dans le cadre d'une analyse de la dynamique interactionnelle, en référence aux travaux de François (1990) et à ceux de Nonnon (1990, 1991, 1996/1997, 2000), qui exige de se confronter à deux dimensions habituellement considérées comme inaccessibles à l'analyse et inconnaissables selon Nonnon, le « travail sur les "contenus" de discours » et celle de la « temporalité orientée » du discours (Nonnon, 1996/1997, p. 16). Cela implique de sortir d'une logique d'analyse linéaire et structurale de l'interaction.

Se confronter à la dimension du travail sur les contenus de discours, consiste à étudier les contenus notionnels et leurs processus de transformation (Nonnon, 2000, p. 22), c'est-à-dire à étudier si, dans le DP, les objets de discours « prennent consistance, se complexifient, se réorganisent », car c'est ce qui permet de dire qu'il y a richesse d'une interaction orale (Nonnon, 1996/1997, p. 17), plutôt que d'opter pour un travail sur les structures du discours et les formes prises par les énoncés, à partir des outils respectivement de l'analyse conversationnelle et des théories de l'argumentation. Une dimension essentielle de l'interaction est alors à reconnaître, celle de l'hétérogénéité, comme élément constitutif du dialogue et facteur de fécondité du dialogue, au sens où l'hétérogénéité désigne celle des univers de référence des interlocuteurs, celle des places, des mondes et des genres (cf. *infra.*, la section 5). L'hétérogénéité rend possible l'avènement de la « nouveauté et de la différence » (Vion, 1992, p. 203), l'apparition d'un « événement » (François, 1990, p. 9), l'« irruption de l'inattendu » en lieu et place du retour du même (*ibid.*, p. 12), dans le dialogue et son déroulement, qui fondent le processus même de transformation de l'objet du discours.

Pour donner corps à la question de la prise en compte de la temporalité des échanges, la référence à des travaux de Bergson (1927/1985), dans un tout autre champ, permet d'en

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

souligner l'intérêt par analogie. Bergson évoque la durée comme « durée vécue » dans la critique qu'il fait des approches qui, sous couvert de rendre compte de ce en quoi consiste une décision libre, tombent dans une spatialisation de la durée et de la liberté. Selon Bergson, c'est à condition de penser l'imprévisibilité qu'on peut penser la liberté de la décision, ce qui suppose de penser la liberté comme étant liée à la temporalité. En effet prévoir signifie abolir la durée en pensée. Si en matière d'explication scientifique des phénomènes naturels, il est permis d'abolir la durée, car l'intervalle temporel ne change rien au phénomène formé objectivement, effet de causes réunies et s'ensuivant nécessairement, par contre en matière d'action humaine, l'intervalle vécu compte. Or spontanément, pour penser la décision libre qui mène à l'action, comme issue d'une délibération entre des motifs, on se représente le moi comme arrivé à un point O et en présence de 2 directions Ox, Oy entre lesquelles il aurait à choisir comme entre deux choses inertes. On se représente le temps et la liberté comme s'ils étaient de l'espace parcouru, voire réversible (*ibid.*, p. 133). Or Bergson affirme que l'intervalle temporel est vécu et non parcouru, de même que la délibération est vécue et non un parcours des motifs d'agir dans l'espace. Une décision est l'aboutissement dynamique d'une délibération, non pas une oscillation mécanique du moi entre deux pôles spatiaux. Le moi est modifié à tous les moments de la délibération et les motifs d'action sont en perpétuel devenir comme des êtres vivants. Finalement dans une métaphore organique, pour Bergson, l'acte libre est une sorte de fruit trop mûr qui finit par se détacher du moi, qui vit, s'enrichit et change dans la durée vécue. De même et par analogie, j'envisage l'interaction discussionnelle comme une durée vécue par les sujets, qui les modifie et les enrichit ainsi que leurs pensées. Parallèlement, prendre en compte la temporalité orientée de l'interaction consiste selon Nonnon, en renvoi à Bourdieu (1980) à réintroduire l'incertitude, le temps, son rythme, son irréversibilité, la « succession relativement imprévisible de choix irréversibles que les agents produisent par leur pratique » (*ibid.*, p. 169), ce que je reformulerai comme la durée vécue par les locuteurs et les orientations libres imprévisibles qu'ils prennent dans le temps de l'interaction, qui tombent comme des fruits trop mûrs et modifient cette dernière.

Dans la prise en compte de ces deux dimensions, celle du travail sur les contenus de discours et celle de la temporalité orientée du discours, j'ai essayé de rendre compte de l'efficace de la dimension spécifiquement interactive des discussions, qui met en jeu des

transactions, des négociations entre locuteurs, pour faire progresser une discussion ou parfois simplement la continuer.

## 4.2. La régulation des échanges

L'interprétation des données quantitatives a permis précédemment de faire apparaître trois tendances irréductibles, d'une classe à l'autre, concernant le format de la communication scolaire, dans les pratiques du genre DP, allant d'un retrait total du maître au cours de la discussion à ce qui ressemble à une directivité forte, en passant par une combinaison de ces modalités.

Désormais, je propose de croiser cette interprétation avec une étude qualitative des modalités et des « fonctions de régulation des échanges » (Nonnon, 1996/1997), qui apparaissent à l'examen de la dynamique globale de l'interaction. En effet, j'ai cherché à éviter d'en rester à ce que Nonnon nomme une « logique de liste », qui consiste dans une étude purement quantitative de la structure des échanges, nécessaire mais aussi formelle (Nonnon, 2001), pour tâcher de rendre compte de la dynamique de l'échange.

A propos des fonctions de régulation des échanges, je rejoins Nonnon, lorsqu'elle explique que, dans une discussion scolaire, elles sont des conditions pour qu'un espace d'échange, d'investigation et de progression à plusieurs soit possible dans l'interaction, qui examine une ou plusieurs notions. Il s'agit en effet pour les interlocuteurs de parvenir à coopérer sur un objet commun d'attention, de converger au moins provisoirement vers un même objet du discours, d'un certain point de vue et selon un certain niveau, susceptibles de modifications et de parvenir à opérer et/ou à prendre en compte au moins partiellement les variations successives sur l'objet. Pour le chercheur, il s'agit de reconstruire comment les protagonistes cadrent et recadrent l'interaction et comment ils la font progresser. Un objet est donc de déterminer qui assume les fonctions de régulation des échanges et suivant quelles modalités. Comme Nonnon l'indique, classiquement c'est l'enseignant qui s'en charge. Nonnon souligne en effet une certaine difficulté des élèves, à indiquer à leurs interlocuteurs le statut et la visée de leur intervention, pour permettre leur interprétation. Le plus souvent, c'est l'enseignant qui en informe, exerçant ainsi un étayage. L'enseignant est alors en situation de

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

devoir repérer les conduites discursives amorcées par les élèves, de les encourager par des questions, des reformulations, de telle sorte qu'elles deviennent exploitables dans la discussion et par les autres participants (1996/1997, p. 35). De même c'est souvent lui qui introduit par des questions et/ou des déplacements, des dénivellations thématiques. De même que c'est encore lui qui opère des interventions prospectives ou des synthèses, qui scandent les séquences, les ouvrent ou les concluent. Cependant, dans les discussions que Nonnon étudie, il apparaît aussi que les élèves parviennent parfois à mettre en œuvre certaines des conduites de régulation des échanges, de manière plus ou moins experte (1996/1997, p. 30). Cela ouvre la possibilité de considérer qu'il n'appartient pas à l'enseignant de prendre en charge de manière exclusive les fonctions de régulation et d'étayage des échanges et que son rôle est d'encourager les élèves à s'en saisir, sans quoi les tâches discursives laissées aux élèves s'en trouvent réduites à la « formulation de remarques, de relevés ou d'inventaires », dont l'enseignant se ressaisit finalement (Nonnon, 1995). Pour mener le travail d'examen des fonctions de régulation des échanges, j'ai donc examiné la part de l'enseignant, mais tout en m'inscrivant dans l'idée de la possibilité d'un partage de ces fonctions entre l'enseignant et les élèves.

Pour mener cette étude et tâcher de rendre compte de la dynamique de l'échange, j'ai choisi de prendre en considération sa dimension temporelle, soit la durée orientée de l'interaction (Nonnon 1996), plutôt que de tomber dans la logique de liste déjà évoquée, consistant à composer une « liste illustrée d'exemples des différentes fonctions d'étayage », offrant peu d'intérêt par rapport à celui que représente la saisie de la dynamique d'enchaînement, dans des unités longues, selon une progression susceptible d'être irrégulière (Nonnon, 2001, p. 66). Je me suis dotée de différents outils.

En premier lieu, je me suis appuyée sur les synopsis des séances que j'ai construits, afin de disposer d'une vue d'ensemble sur les séances, leur organisation structurelle, dynamique, temporelle et en termes d'objets de discours. Les synopsis étant construits et structurés en unités séquentielles à partir de l'identification d'initiatives thématiques ou de déplacements thématiques, ce sont ces moments de nouage qui font l'objet de cette première étude, qui isole une part de la régulation des échanges. J'ai donc mené une analyse des transcriptions des séances, outillée des synopsis construits.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

J'ai aussi repris certaines des fonctions de régulation proposées par Nonnon, les fonctions de finalisation, d'intégration et de séquentialisation, de développement, la focalisation de l'attention conjointe enfin, pour décrire qui, du maître et des élèves, met en œuvre la régulation des échanges et comment (1996/1997, p. 45). Ces fonctions donnent lieu à la définition d'indicateurs, dans les travaux de Nonnon (*ibid.*). J'en ai retenus certains.

La fonction de finalisation consiste à orienter les échanges par rapport à une visée. J'ai retenu les indicateurs suivants : formuler le but, rappeler le but ou l'orientation en cours de discussion, mettre en rapport ce qui est dit avec l'orientation générale de l'échange, maintenir la convergence thématique, reformuler ou transformer le but.

La fonction d'intégration et de séquentialisation consiste dans la scansion et le balisage de l'interaction, selon différentes opérations : marquer les étapes, effectuer des boucles rétrospectives, rappeler des tentatives ou questions, clôturer un développement thématique (énoncé-fermoir, reformulation synthétique), marquer la capitalisation des acquis, mettre en rapport des énoncés disjoints dans l'échange, mobiliser des acquis antérieurs comme cadres des nouveaux énoncés, effectuer une synthèse, reformuler.

La fonction de développement porte sur la ou les thématiques, dont elle encourage l'expansion. J'ai repris des indicateurs proposés et j'en ai reformulé certains. Prendre une initiative thématique, questionner, énoncer un nouveau point de vue, formuler une remarque ou un exemple ouvrant un problème, comparer, formuler une analogie, formuler une opposition, formuler une disjonction, reformuler avec ajout ou correction, opérer des dénivellations (passer du particulier au général, passer du général au particulier, passer d'un exemple, d'une remarque à une catégorisation, un principe, un argument, passer d'un constat à une interprétation, une hypothèse, une question, passer d'une interprétation à une justification, une recherche explicative, passer du langage naturel à un langage spécialisé, effectuer un commentaire métadiscursif).

Pour la focalisation de l'attention conjointe, les indicateurs que j'ai choisis, sont les suivants : signaler les contraintes, le but, le cadre de la tâche, focaliser sur un énoncé introduisant un déplacement thématique ou de niveau, répéter, reformuler, un énoncé d'autrui,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

expliquer l'intention d'un énoncé d'autrui, ses conséquences, mettre en relation des énoncés divergents.

Si j'ai repris un grand nombre des indicateurs proposés par Nonnon, cependant cela ne signifie pas que je prétends les faire jouer tous et de manière systématique. Je les ai plutôt tenus pour des guides d'analyse, que j'ai fait jouer, lorsque les données construites le permettaient. Lorsque, selon moi, ils jouent efficacement pour lire la dynamique globale de la séance, je les signale en opérant ma lecture avec eux. Par contre, je n'indique pas qu'ils ne jouent pas lorsqu'ils ne jouent pas, car j'estime que je prendrais le risque d'un discours normatif plutôt que scientifique, d'une lecture en creux, qui prendrait en défaut les interactions étudiées, à ne pas se soumettre à une grille préétablie.

J'ai aussi utilisé des indicateurs, que j'ai repris à L. Sprenger-Charolles (1983) et à Rabatel (2004a), que j'estime pertinents pour décrire si les fonctions de régulation des échanges sont assurées par le maître ou partagées, suivant quelles modalités et quel impact cela a sur le format de la communication scolaire. Sont en jeu la répartition entre interlocuteurs de l'adoption d'une « position haute » ou d'une « position basse » (Sprenger-Charolles, 1983, p. 61), l'effectuation d'« actes directeurs » ou d'« actes subordonnés » (*ibid.*), la nature des questions posées, « questions catégorielles », « questions propositionnelles » (*ibid.*, p. 68) ainsi que les modalités d'adresse « questions adressées », « questions non adressées » (*ibid.*, p. 65). Le concept de « sur-énonciateur » introduit par Rabatel, me permet de rendre compte des « dissensus et des déséquilibres caractérisant le relation maître /élèves » (2004a, p. 29). (Comme je l'avais précisé lors de l'étude des entretiens avec les enseignants (cf. *supra*, le chapitre 8, sous-section 2.5.2. ), selon le rôle exercé par le maître, selon la forme prise par la communication scolaire, le genre débat est mis en œuvre d'une manière spécifique ou s'apparente à une leçon ordinaire. En l'espèce, selon la manière dont le droit des uns et des autres à la parole s'exerce, selon quel statut est accordé à la parole des uns et des autres (parole tenue pour rien *versus* parole de vérité), le débat a lieu ou n'a pas lieu, dans une redéfinition du rôle du maître par rapport à celui qu'il occupe dans la communication scolaire ordinaire.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Pour chaque classe, j'ai donc étudié la dynamique globale de l'échange, en me plaçant du point de vue de la séquentialisation de l'interaction, telle que je l'ai reconstruite dans et avec le synopsis de la séance, à partir de l'identification d'initiatives et de déplacements thématiques, sur lesquels j'ai centré mon attention. Je la reprends ici comme cadre, à l'intérieur duquel l'analyse a été menée, pour faire apparaître les fonctions que le maître prend en charge, s'il les prend en charge et telles qu'il les prend en charge.

A l'issue de l'étude menée, cinq tendances sont mises au jour, au lieu de trois lors de l'analyse quantitative.

Une première tendance concerne quatre classes, les classes 1, 4 et 9, 10 et non plus les classes 2 et 7 avec elles, comme c'était le cas à l'issue de l'analyse quantitative. Une faible autonomie des échanges entre élèves et une directivité forte de l'enseignant y ont cours, qui renvoient à un dialogue pédagogique inégal. Pour trois classes, la tendance est à une très faible directivité du maître et à des échanges autonomes. Il s'agit des classes 5, 6, 8, dans lesquelles l'enseignant se réclame des recommandations de Lévine, qui prônent le retrait du maître. Pour deux classes, les classes 2 et 3, une relative direction des échanges par le maître se compose avec une relative autonomie des échanges. Enfin, pour deux classes, les tableaux reconstruits sont très contrastés, sans présenter les mêmes caractéristiques et obligent à distinguer deux tendances. Dans un cas, celui de la classe 11, le DP mené par un professeur de philosophie s'apparente, pour partie, à la mise en œuvre d'un cours dialogué de philosophie en terminale, tout en reposant sur un étayage porteur. Dans l'autre, la classe 7, l'enseignant exerce un contrôle de la situation de communication, par un contrôle des comportements, non pas par l'exercice des fonctions de régulation des échanges. J'ai donc opéré des recompositions pour deux classes, les classes 2 et 7, pour lesquelles les résultats, que je présente dans la suite, ont modifié la lecture.

On se reportera à l'**annexe 10** (tome 3), pour consulter le détail de l'étude, menée classe par classe. Néanmoins, j'ai pris le parti de présenter ici quelques traits caractéristiques de chacune des tendances, pour en rendre compte.

### ***Quelques traits de la première tendance***

Pour la première tendance, constituée d'une faible autonomie des échanges entre élèves et d'une directivité forte de l'enseignant, qui renvoie à un dialogue pédagogique inégal, j'ai pris un exemple dans la classe 1, où la discussion porte sur la définition de la liberté (faire tout ce qu'on veut ou faire ce qu'on veut dans la limite des lois et du respect des autres).

L'analyse quantitative a permis d'établir un taux de tours de parole élevé pour l'enseignant de la classe 1, pour un volume de langage sensiblement moins important comparativement. Le taux de densité du questionnement magistral est parmi les plus élevés, ce qui indique que le format de la communication scolaire reste très inspiré du modèle dégagé par Sinclair et Coulthard en 1975. Le maître ne s'efface pas, dirige et oriente les échanges, dans un dialogue pédagogique qui demeure très inégal (François, 1990), sans autonomisation des échanges entre élèves, ce que confirme le taux de densité des échanges entre élèves, avec une majorité de tours de parole de deux échanges entre élèves en continu, lorsqu'ils existent, c'est-à-dire qu'ils sont peu nombreux (10 pour 161 tours de parole). L'étude qualitative de la dynamique globale de l'interaction montre que celle-ci est aux mains du maître, qui assure les différentes fonctions afférant à la régulation des échanges et qu'il s'assure constamment une position haute. L'ensemble confirme qu'il ne favorise pas l'autonomie des échanges entre élèves.

A partir de la deuxième unité séquentielle, c'est l'enseignant qui a le monopole des initiatives thématiques, qui constituent des actes directeurs, souvent en rupture avec les propos des élèves, en ne s'appuyant pas sur eux et les mettant en situation de produire des actes subordonnés, sous forme de réponses attendues :

7, E4 : la liberté c'est bien mais dans la limite de la liberté et du respect des autres

8, M : je crois que c'est ce qu'on vient de dire jusque maintenant / la question qu'on pourrait se poser c'est peut-être "est-ce que l'homme est obligé d'avoir des lois ?"

Le maître clôt l'échange par un énoncé-fermoir et réoriente la discussion par une question sans rapport direct avec ce qui précède, exerçant ainsi les fonctions de finalisation, de séquentialisation et de développement.



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Dans l'échange qui suit, le maître ignore l'intervention de l'élève et réoriente le questionnement.

10, E5 : on est libre de faire certaines choses mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire / par exemple quand on veut aller jouer dehors on peut mais + si on veut jouer pour tuer les autres + là il y a une limite / on peut jouer sans être dangereux ou faire ce qu'on n'a pas le droit

11, M : moi je voudrais poser une question / je voudrais que vous me répondiez / qui est-ce qui a décidé ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire ?

La fonction de développement est exercée par le maître, en prenant une nouvelle initiative thématique et celle de finalisation en transformant le but de l'échange.

Dans l'intervention suivante, le maître pose un commentaire métadiscursif, rompt avec la perspective examinée par l'élève et réoriente le questionnement.

32, E10 : moi je crois que pour la liberté c'est de faire ce qu'on veut / c'est de faire ce qu'on veut mais il y a des gens qui nous disent de ne pas faire ça + ou des gens...

33, M : moi j'ai vaguement l'impression qu'on reste dans le même sujet / on tourne + on tourne toujours autour de la même chose / alors dans ma tête il y avait ceux qui ne veulent pas de loi et ceux qui veulent des lois + et on a commencé à comprendre qu'on était obligé d'avoir des lois + et que c'étaient les hommes qui les avaient créées / alors je me pose la question / pourquoi il y en a qui ne respectent pas ces lois ?

L'enseignant conserve la maîtrise de la dynamique globale de l'interaction et s'assure d'une position haute, au travers d'actes directeurs qu'il effectue et du monopole du questionnement qu'il conserve, pour orienter les échanges. Il adopte une posture constante de sur-énonciation, qui maintient sans relâche des interactions inégales.

***Quelques traits de la deuxième tendance***

Pour la deuxième tendance, caractérisée par une très faible directivité du maître et des échanges autonomes entre élèves, j'ai pris l'exemple de la classe 5, où il est question de la différence entre fille et garçon.

Dans l'analyse quantitative précédente, il est apparu que la participation des élèves est clairement favorisée, en vertu d'un retrait du maître, qu'une cohérence en volume et en tours

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

de parole indique. Le taux de densité du questionnement magistral est faible ou relativement faible, tandis que la densité des échanges entre élèves est élevée. Le dialogue pédagogique ordinaire est nettement modifié, avec une autonomie importante accordée aux élèves dans le déroulement des échanges. L'analyse qualitative fait apparaître une régulation des échanges très réduite de la part du maître. Il prend en charge l'ouverture de la séance, sa clôture et il a une unique intervention, destinée à indiquer les modalités de déroulement de la séance.

1, M : Vous êtes prêts ?

2, E ? : oui (en chœur)

3, M : donc le thème d'aujourd'hui c'est la différence fille-garçon + donc je vous laisse deux minutes + vous réfléchissez + + allez c'est parti deux minutes pour réfléchir + + chut + on réfléchit dans sa tête / (au bout d'une minute: 02'03") alors je rappelle que vous êtes assis en tailleur et que moins on bouge moins ça fait de gêne sur l'enregistrement / aujourd'hui la différence fille-garçon.

Le maître ouvre la séance par une série d'interventions, par lesquelles il assure les différentes fonctions, qui lancent la dynamique globale de l'échange : focalisation de l'attention conjointe, finalisation des échanges, fonction de développement. Il prend en charge la fonction de l'attention conjointe par un appel à la concentration et en posant le cadre de la tâche. La fonction de développement est assurée par l'annonce qu'il fait du thème. L'invitation à deux minutes de silence pour réfléchir, le lancement de la discussion par une nouvelle énonciation du thème relèvent de l'exercice de la fonction d'intégration et de séquentialisation de l'activité.

L'enseignant entre dans l'interaction en cours de séance pour recadrer le déroulement de l'activité, par l'indication de l'organisation d'un troisième tour de parole, sans que cette intervention porte sur l'objet du discours :

36, M : on va bientôt s'arrêter / on refait un dernier tour jusque E13

Enfin, une dernière intervention de sa part clôture la séance, sans aucun commentaire sur la tâche discursive menée ou l'objet du discours :

51, M : E13 et on arrête

La prise en charge de la régulation des échanges par le maître est extrêmement réduite. L'autonomie des échanges entre élèves s'en trouve confirmée. On peut en inférer que ce sont

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

les élèves qui assument de fait la régulation des échanges, sans pour autant qu'il faille entendre par là que le maître les ait encouragé à prendre en charge les différentes fonctions de finalisation, d'intégration et de séquentialisation, de développement, de focalisation de l'attention conjointe, en renvoi à des procédures métadiscursives et/ou métacognitives déployées.

***Quelques traits de la troisième tendance***

Concernant cette troisième tendance, pour laquelle une relative direction des échanges par le maître se compose avec une relative autonomie des échanges, j'ai pris l'exemple dans la classe 2 (Peut-on tout dire ?), parce que des modifications sont apparues en ce qui le concerne.

Pour cet enseignant, l'étude quantitative a fait apparaître un taux de tours de parole relativement élevé, un volume de parole comparativement moins élevé, mais une forte densité du questionnement magistral, ce qui donnait à inférer une directivité des échanges par le maître, sans véritable autonomisation des échanges entre élèves.

L'étude qualitative nuance ce tableau, car elle montre que l'enseignant prend en charge la régulation des échanges pour l'ouverture et la clôture de la séance et certaines des unités séquentielles, tout en accordant une certaine autonomie de régulation aux élèves.

En ce qui concerne l'ouverture de la séance, l'enseignant prend en charge les fonctions de finalisation et de développement, par la distribution de rôles aux élèves et l'énoncé du sujet (TP 1 à 3). La fonction de focalisation de l'attention conjointe est exercée dans le choix de faire écrire le sujet au tableau :

3, M : eh bien oui il nous manque deux secrétaires + E4 et E5 / alors tu nous notes le sujet au tableau s'il te plaît E2 ? / alors le sujet c'était + « peut-on tout dire ? »

Ce sont des élèves qui sont à l'origine des troisième et quatrième unités séquentielles. Dans les deux cas et tout au long de ces deux unités, le maître vient en soutien, en aide à chaque élève individuellement, pour l'encourager à développer son point de vue (fonction de développement) ou pour le valider et le valoriser dans une reprise ou une reformulation. Il

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

s'en tient à une position basse, qui laisse aux élèves une liberté dans les choix des thèmes et des arguments :

46, E8 : en fait à l'hôpital non plus on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand une personne a un cancer et qu'il s'est fait opéré / qu'il va quand même mourir / on ne va pas lui annoncer "oui tu vas quand même mourir" avec un grand sourire / on va essayer de lui expliquer autrement / parce qu'on ne va pas / il y a des choses comme mourir / ça on ne peut pas le dire d'une façon / on ne peut pas le dire directement + après l'opération / lui il va se dire "j'ai passé du temps à prendre des médicaments / ça sert à rien / alors on ne peut pas tout dire quand on va mourir / les médecins à l'hôpital ne peuvent pas tout dire

47, M : quand ça concerne la mort / alors pour toi c'est différent

70, E12 : eh bien moi je dis qu'on ne peut pas tout dire parce que il y a des fois il vaut mieux ne pas tout dire ou il faut mentir / parce que en France il y a des lois et + + et si on dit des choses qu'on n'a pas le droit de dire dans les lois / on peut aller au tribunal et être / je ne sais pas comment dire / et être en prison

71, M : quel genre de choses tu n'aurais pas le droit de dire ?

A l'analyse de la dynamique globale de l'échange, il apparaît que le maître prend en charge les fonctions de régulation de l'échange, tout en étant en capacité d'en confier certaines parfois aux élèves et d'adopter une position basse, dans ses questions, reprises, reformulations ou relances, accordant ainsi aux élèves des voies d'exploration ouvertes du sujet.

***Quelques traits de la quatrième tendance***

Dans la classe 7 où l'on traite « Est-ce que les animaux pensent ? » et où l'on se réclame de Lévine, l'analyse quantitative a montré que le taux de tours de parole de l'enseignant est élevé et son volume de parole beaucoup plus élevé que celui des élèves. La densité du questionnement magistral est également élevée, tandis que la densité des échanges entre élèves est faible avec peu de tours de parole en continu entre eux. L'ensemble donne à penser que le format de la communication scolaire ordinaire est assez peu modifié, par rapport aux autres classes Lévine.

L'analyse qualitative permet d'établir que le maître prend en main, en faible part, la régulation des échanges, tout en conservant une mainmise sur la situation de communication. L'enseignant exerce une régulation des échanges dans le cadre de l'ouverture et de la clôture de la séance de DP. Dans le cours des échanges, ce sont les élèves qui enchaînent les

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

initiatives thématiques. Cependant, elles sont entrecoupées d'interventions de l'enseignant qui relèvent de rappels à l'ordre comportementaux, qui affectent le format de la communication scolaire. S'y manifeste une impossibilité de laisser les échanges s'enchaîner entre élèves.

L'analyse de l'unité séquentielle consacrée à la discussion autour du thème (TP 13-63) permet de faire apparaître que l'enseignant ne prend pas en charge la régulation des échanges, si l'on entend par là les fonctions de finalisation, de séquentialisation, de développement, de focalisation de l'attention conjointe, en n'ayant pas d'intervention de cette nature, à une exception près. Après avoir énoncé le thème de la discussion « la naissance », l'enseignant ajoute un commentaire, soit la définition du terme :

13, M : [...] / alors aujourd'hui on va vous demander de réfléchir sur + + la naissance

14, E ? : ah

15, M : la naissance c'est être né + quand on sort du ventre de sa maman

Le maître énonce un point de vue sur le thème (fonction de développement), qui ne peut être considéré comme sans effet sur la compréhension et l'interprétation des élèves. C'est un acte directeur majeur, de sur-énonciation qui indique un contrôle de la situation, mais c'est aussi le seul, de cette nature. Néanmoins, dans le cours de la discussion, il a de multiples interventions, qui consistent dans des demandes de silence, d'écoute, des rappels à l'ordre. A la réécoute de la séance, certaines sont justifiées, parce que certains élèves sont difficilement audibles, mais certaines autres manifestent une difficulté de l'enseignant à demeurer silencieux et à favoriser les échanges autonomes entre élèves, ce que montrent de nouveau une ou des postures de sur-énonciation.

17, M : chut + maintenant c'est le moment où on réfléchit à ce qu'on va dire + chut

19, M : chut on va commencer

27, M : chut

34, M : chut / attends E4 on va attendre que tout le monde se remette en position / chut et maintenant on va écouter uniquement E4 celui qui a le bâton de parole / vas-y

50, M : parle bien fort E18

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

56, M : alors attends car il y a des enfants qui n'écourent plus / alors est-ce que tu peux te positionner comme il faut s'il te plaît E18+ voilà / il reste 1 minute / alors vas-y essaie d'être rapide car il y a des enfants qui ont des choses à dire + ils ne vont pas avoir le temps

Dans l'ensemble, le tableau est assez contrasté, marqué par un faible exercice des fonctions de régulation des échanges, mais quelques actes directeurs majeurs, dont certains relèvent d'un dialogue pédagogique inégal et d'interventions sur les comportements, qui montrent une difficulté à favoriser les échanges autonomes.

***Quelques traits de la cinquième tendance***

Cette tendance est illustrée par le tableau reconstruit pour la classe 11 (Faut-il vouloir la paix à tout prix ?).

L'analyse quantitative a permis de mettre au jour un tableau contrasté pour la classe 11. Le taux de tours de parole des élèves est largement plus élevé que celui de l'enseignant. Le volume de parole entre enseignant et élèves est quasiment égal, ce qui ne plaide pas en faveur d'un privilège accordé à la parole de l'élève, avec des prises de parole monologiques, très longues de la part de l'enseignant. La faible densité du questionnement magistral vient néanmoins nuancer l'idée d'une directivité et d'un contrôle par le maître des échanges, au profit d'un certain partage entre dialogue pédagogique ordinaire et autonomisation des échanges entre élèves. Cependant la densité des échanges en continu entre élèves est faible.

L'analyse qualitative met au jour un tableau de nouveau contrasté. Si l'enseignant prend en charge la régulation des échanges, à l'ouverture de la séance, à sa clôture et pour certaines des unités séquentielles par des actes directeurs, il exerce aussi un étayage destiné, sinon à favoriser les initiatives et les déplacements thématiques par les élèves, au moins leur examen et l'approfondissement de la réflexion.

Un exemple montre que les initiatives thématiques introduites par l'enseignant, le sont à l'issue d'une synthèse qu'il opère des propos d'élèves, d'une récapitulation des acquis, dans l'exercice des fonctions de finalisation, de séquentialisation et de la fonction de développement, de telle sorte que les élèves disposent d'un appui pour poursuivre la discussion :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

37, M : alors là vous voyez qu'on a évolué + alors on pourrait croire qu'on s'écarte un peu de la question mais non parce qu'on se pose la question finalement de y a-t-il des bonnes et des mauvaises paix des bonnes et des mauvaises guerres ? et puis on en est arrivé à la question + pourquoi l'homme se bat + pourquoi l'homme fait la guerre / alors on a dit pour ses intérêts parfois + quand les intérêts sont mauvais c'est qu'il s'agit de mauvaises guerres comme vous avez donné les exemples avec la seconde guerre mondiale et quand ses intérêts sont bons ses idéaux sont bons comme la liberté comme la justice on dit que la guerre est juste donc ça effectivement on a compris / alors si on se pose la question sur la nature des hommes ça revient à se demander + est-ce que les hommes sont naturellement violents + quand tu disais on évitera jamais la guerre + ça revient à dire peut-être que l'homme par nature / alors c'est bizarre ce par nature il faudrait qu'on s'interroge / que l'homme a une forme de violence en lui + alors c'est très pessimiste + il y a des philosophes qui pensent ça et il y en a beaucoup + par exemple il y a un philosophe au 17ème siècle qui s'appelle Thomas Hobbes qui disait que "l'homme est un loup pour l'homme" alors qu'est-ce que ça veut dire + ça veut dire que l'homme se comporte envers ses semblables parfois avec violence pour essayer de s'accaparer ses richesses ses possessions ce genre de choses / mais évidemment on ne peut pas s'en tenir à ça il y a peut-être d'autres propositions qui considèrent que l'homme n'est pas aussi violent que ça / donc ce que j'aimerais maintenant c'est que vous réfléchissiez un peu sur cette violence naturelle de l'homme les moyens d'y remédier ou peut-être que certains pensent que l'homme n'est pas violent mais que c'est autre chose qui peut parfois le rendre violent / donc j'aimerais que vous nous disiez ce que vous pensez là-dessus

D'un point de vue, on peut considérer que l'enseignant pose le cadre dont la réflexion a besoin pour se développer et être fructueuse. Mais d'un autre point de vue, on peut considérer qu'il adopte une posture de sur-énonciateur et qu'il met en place un fonctionnement qui apparente les échanges au format du cours dialogué de philosophie de l'enseignement secondaire, dans lequel l'enseignant opère ponctuellement une récapitulation des acquis de la discussion, introduit des points doctrinaux et réoriente le questionnement, en introduisant une dénivellation à examiner.

L'étude qualitative consacrée à la régulation des échanges dans les classes a permis d'affiner ou même de corriger les résultats obtenus dans l'étude quantitative, qui faisait apparaître trois modalités du dialogue pédagogique, en ne permettant pas de les spécifier finement pour chaque classe et notamment pour les classes 2 et 7. La diversité des tendances qui a été mise au jour renvoie à diverses pratiques, qui définissent le genre DP diversement,

plus ou moins proche ou éloigné du format de leçon ordinaire et de la communication scolaire ordinaire.

### 4.3. L'écoute

Afin de pouvoir mettre au jour des modalités d'investissement de l'espace discursif et de la dynamique interactionnelle, j'ai choisi de porter mon attention de manière spécifique sur la dimension de l'écoute entre élèves. Je la tiens pour une dimension, qui témoigne de la visée d'apprentissages dans le DP et de leur effectivité. L'écoute se déploie selon différentes modalités, comme capacité à attendre son tour pour prendre la parole, à ne pas couper la parole à l'autre et aussi à prendre en compte la parole et les propos de l'autre, non pas seulement ceux du maître, mais ceux des autres élèves, pour construire son point de vue. D'une part, l'étude de l'effectivité de l'écoute participe de l'opération de caractérisation du genre pratiqué. Selon que la seule écoute du maître est pratiquée et valorisée, tandis que celle des élèves entre eux est minorée, selon que l'écoute entre élèves est un objet de préoccupation et de travail ou non, le genre pratiqué échappe plus ou moins au cours dialogué et il apparaît ou non comme un genre d'apprentissages, tel que celui de la socialisation dans le respect des tours de parole par exemple. D'autre part, la catégorie de l'écoute me paraît essentielle à étudier, parce que sa maîtrise est susceptible de participer à nourrir la dynamique discursive et son efficacité, dans la pratique du genre, en permettant l'accès à une certaine richesse des propos, des points de vue, de leur modification.

Je m'inscris dans la perspective tracée par E. Nonnon, qui distingue à propos de l'écoute « trois cadres intriqués » (2004, p. 75) : « la dimension sociale et interpersonnelle de l'écoute », « la dimension cognitive de l'écoute », « la dimension langagière et linguistique de l'écoute ». Néanmoins, je ne retiens que les deux premiers cadres. Le travail de la dimension langagière et linguistique en classe, tel que E. Nonnon le décrit, reposerait notamment sur l'écoute d'enregistrements de séances discussionnelles par les élèves, ce qui ne correspond pas aux pratiques de classe qu'il m'a été donné d'observer. Cette dimension, telle que E. Nonnon l'envisage, n'est pas travaillée dans ces classes.



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

J'ai donc pris en compte la dimension sociale et interpersonnelle de l'écoute, pour éclairer la question d'apprentissages autour de la socialisation, à partir des échanges engagés dans le DP. J'ai retenu comme indicateurs de l'écoute le respect des règles de circulation de la parole dans un groupe, la formulation desdites règles, l'utilisation d'un bâton de parole pour contrôler la communication, la répartition de rôles entre élèves pour réguler les échanges. J'y ai ajouté deux autres indicateurs, celui du caractère inaudible des tours de parole et celui du chevauchement des tours de parole. Je les considère ici comme des ratés de la communication, c'est-à-dire des traces d'un échec de l'écoute, tout en n'ignorant pas ce qu'en disent Froment et Leber-Marin (2003, p. 40), après François. Bruits, apartés, brouahas ne peuvent être réduits à des dysfonctionnements de la communication et sont porteurs de significations. Je rejoins Nonnon, lorsqu'elle fait remarquer l'éventuel formalisme de l'apprentissage de l'écoute sociale, qu'il s'agisse du respect des codes de politesse ou de la mise en œuvre des techniques de régulation de l'échange. En réalité, comme le dit Nonnon, « au-delà du respect des rituels, écouter autrui suppose de converger sur le même objet d'attention, de déplacer son centre d'intérêt de son propre univers de préoccupation pour aller sur son terrain » (*ibid.*, p. 78). Une écoute véritable de l'autre suppose la prise en compte de son objet de discours et un décentrement de soi, soit la convergence vers un même objet de discours, à penser. J'ai donc retenu d'autres indicateurs proposés par Nonnon, « la longueur des unités thématiques autour d'un thème, et d'autre part la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent » (*ibid.*). L'examen de la longueur des unités thématiques permet de centrer l'analyse sur la capacité des élèves à converger sur le même objet d'attention plutôt que de proposer autant d'initiatives thématiques que de tours de parole. L'examen de la nature des enchaînements permet de faire apparaître si les énoncés sont parallèles, simplement juxtaposés ou s'ils questionnent, prolongent, s'opposent à l'énoncé qui précède, s'ils procèdent de concessions. Il s'agit donc d'examiner les modalités de référence au discours d'autrui, quand elles sont explicites.

J'ai aussi pris en compte les enjeux cognitifs de l'écoute évoqués par Nonnon, « comme possibilité d'articuler plusieurs points de vue », en considérant que dans une discussion il s'agit de « construire un espace de significations partagées », sur le mode de la coopération ou de la confrontation (*ibid.*, p. 81). Là encore, la nature des enchaînements

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

compte. Nonnon distingue des « enchaînements d'énoncé à énoncé, au même niveau » et d'autres, qui « amènent un changement de niveau dans la dynamique discursive ». Les premiers sont repérables au travers d'indicateurs, tels que des énoncés en écho, analogiques ou parallèles, une accumulation de prédications, une paraphrase, une exemplification, une opposition, une correction apportées. Les seconds sont repérables à des indicateurs tels que le rapprochement de différents moments de l'échange, un énoncé récapitulatif ou synthétique, une reformulation catégorisante de plusieurs énoncés, la dérivation d'une conclusion, un commentaire évaluatif. Je ne prétends pas avoir examiné si les transcriptions de séances pouvaient être lues à la lumière de chacun de ces indicateurs de manière stricte et systématique, mais j'ai convoqué ceux dont j'estimais qu'ils éclairaient la lecture des échanges, au moment opportun.

En termes de résultats, pour une première approche, il apparaît que l'apprentissage de l'écoute, dans sa dimension sociale et interpersonnelle, fait l'objet d'une attention particulière dans l'ensemble des classes. Un bâton de parole est utilisé dans neuf classes sur onze. Si dans la plupart des cas, son usage est destiné à favoriser l'écoute, il peut parfois viser le contrôle de la communication. Ainsi dans la classe 6, l'enseignant déclare : « le bâton de parole va circuler + vous avez le droit de ne pas parler ». Son emploi est rarement couplé avec un rôle de distribution de la parole par un élève ( un président de séance en classe 2). Il est plus souvent couplé avec un rôle joué le maître (C1, C3, C4, C11). Dans ces classes, les règles de circulation de la parole sont respectées par les élèves, qui attendent leur tour de parole. Dans les classes qui se réclament d'un retrait du maître (Lévine), la parole circule exclusivement grâce à la transmission entre élèves du bâton de parole (C5, C6, C7, C8). Les règles de la circulation de la parole sont respectées. Lorsque les règles de prise de parole sont énoncées en début de séance, comme c'est le cas en classe 8, c'est essentiellement à titre de rituel.

C'est dans les deux classes de grande section de maternelle que l'outil bâton de parole n'est pas utilisé, la distribution de la parole et la régulation des échanges demeurant le seul apanage du maître (C9, C10). Dans ces classes, les règles de prise de parole sont énoncées par des élèves ou conjointement :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

7, M : on y va + on y va / alors on va rappeler juste les règles de + de la séance / qu'est-ce qu'on doit faire ? Qu'est-ce qu'on doit éviter de faire peut-être déjà ?

8, E2 : couper

9, M : couper quoi

10, E2 : la parole

11, M : éviter de se couper la parole

L'attention portée à la question de l'écoute comme respect des tours de parole manifeste qu'il s'agit d'un apprentissage en cours et sur lequel le maître fait porter l'attention des élèves.

En seconde approche des résultats de l'étude menée, trois tendances peuvent être dégagées des modalités suivant lesquelles l'écoute est mise en œuvre dans les classes. Une première tendance se caractérise par un travail réel sur l'écoute avec un étayage de l'enseignant et une maîtrise relativement efficace de ses dimensions. C'est le cas pour les classes 2, 3, 4, 10 et 11. Une deuxième tendance se caractérise par l'absence de travail effectif de l'écoute et une maîtrise variable. Elle concerne les classes 1 et 9. Une troisième tendance concerne les classes 5, 6, 7, 8. Elle se caractérise par l'usage du bâton de parole, qui exclut un travail de l'écoute orchestré par le maître. La maîtrise de l'écoute est diverse d'une classe à l'autre. Ces trois tendances ont été reconstruites à l'issue d'une étude menée classe par classe, à laquelle on se reportera en **annexe 11**. Une illustration significative de chacune des tendances est reprise ici.

***Quelques traits de la première tendance***

Pour la première tendance, qui se caractérise par un travail réel sur l'écoute avec un étayage de l'enseignant et une maîtrise relativement efficace de ses dimensions, j'ai pris la classe 2 en illustration (« Peut-on tout dire ? »). C'est une classe dans laquelle le tableau de la régulation des échanges est nuancé, où le maître à la fois la prend en charge, tout en étant en capacité d'accorder une marge d'autonomie aux élèves. Concernant la dimension sociale de l'écoute, elle est favorisée, valorisée et travaillée avec des rôles participatifs accordés, soit un président de séance qui répartit la parole et un élève qui fait circuler le bâton de parole. L'écoute, de ce point de vue est maîtrisée, les élèves attendant leur tour pour prendre la parole, sans la couper aux autres. Du point de vue de la longueur des unités thématiques, l'écoute est cette fois plus relative, avec un tendance à proposer autant d'unités thématiques

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

que de tours de parole, sous la forme d'énoncés parallèles, juxtaposés, de même niveau, qui s'enchaînent aux précédents. L'extrait suivant le met en scène :

7, E6 : on ne peut pas tout dire parce que + quand on dit quelque chose à un adulte et qui peut être vexant + + ça se fait pas de dire quelque chose à un adulte + et c'est comme ça qu'on ne peut pas tout dire

8, E2 : E7

9, E7 : oui on peut tout dire car + quand + quand on va au tribunal + parce que quand on a tué quelqu'un on doit dire la vérité et quand on ment aussi on doit aussi dire la vérité à nos maîtres ou à nos parents

10, E2 : E8

11, E8 : on ne peut pas tout dire non plus parce que si on a une copine et que la personne éprouve des sentiments pour sa copine + il est pas obligé de le dire

Chacun respecte la prise de parole suivant le tour indiqué par celui qui est chargé de donner la parole. Des énoncés parallèles s'enchaînent aux précédents, constitués de trois exemples de situations successifs (tout dire à un adulte, tout dire au tribunal, tout dire quand on éprouve des sentiments pour quelqu'un) et de même niveau.

La dimension cognitive de l'écoute est l'objet d'un travail, si l'on prend en considération l'étayage que le maître met en place, destiné à favoriser la convergence de l'attention des élèves sur une ou des unités thématiques :

40, E6 : on peut tout dire du niveau du langage mais aussi + je veux dire + s'il y a des trucs + + par exemple d'un point de vue scientifique en fait on ne sait pas si les martiens existent ou s'ils n'existent pas / on ne peut pas dire s'ils existent ou s'ils n'existent pas / pareil pour d'autres trucs

41, M : d'accord / vous avez compris ce quelle a dit ? Vous avez entendu ? Est-ce que tu peux répéter juste un peu plus fort pour qu'ils t'entendent bien ?

42, E6 : d'un point de vue scientifique on ne peut pas tout dire / par exemple on ne peut pas dire si les martiens existent ou pas

43, M : donc on ne peut pas dire quoi ? Les choses qu'on ne ...

44, E6 : les choses qu'on ne sait pas

45, M : E6 nous dit "je suis d'accord avec E13 / on peut tout dire du point de vue du langage mais elle nous dit du point de vue scientifique on ne peut pas dire ce qu'on ne sait pas / on ne sait pas si les martiens existent

46, E8 : en fait à l'hôpital non plus on ne peut pas tout dire parce que par exemple quand une personne a un cancer et qu'il s'est fait opéré / qu'il va quand même mourir / on ne va pas lui annoncer "oui tu vas quand même mourir" avec un grand sourire / on va essayer de lui expliquer autrement / parce qu'on ne va pas / il y a des choses comme mourir / ça on ne peut pas le dire d'une façon / on ne peut pas le dire directement + après l'opération / lui il va se dire

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

"j'ai passé du temps à prendre des médicaments / ça sert à rien / alors on ne peut pas tout dire quand on va mourir / les médecins à l'hôpital ne peuvent pas tout dire

L'étayage de l'enseignant consiste dans deux questions adressées à l'ensemble de la classe pour attirer son attention et une à l'élève qui vient de prendre la parole, pour qu'il répète ses propos (TP 41), puis dans un énoncé récapitulatif des propos, qui insiste sur leur importance (TP 45). Cependant, cet étayage ne donne pas lieu à une reprise par l'élève qui intervient ensuite et propose une nouvelle initiative thématique.

Si l'écoute sociale est maîtrisée, l'écoute cognitive est un objet en voie d'apprentissage dans cette classe, que le maître cherche à faire travailler aux élèves.

***Quelques traits de la deuxième tendance***

Pour illustrer la deuxième tendance, qui se caractérise par l'absence de travail effectif de l'écoute et une maîtrise variable, j'ai retenu le cas de la classe 9 (« C'est quoi un adulte ? »). Dans cette classe de grande section de maternelle, où la direction des échanges est fortement prise en charge par le maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves, les dimensions aussi bien sociale que cognitive de l'écoute sont peu maîtrisées par les élèves. Un certain nombre de chevauchements d'interventions est notamment à noter, soit 12% des tours de parole des élèves. Par comparaison, il est de 4,5% en classe 10. Ces chevauchements interviennent majoritairement après que le maître a posé une question à l'ensemble de la classe, sans avoir désigné à qui il confiait la parole. Plusieurs élèves font preuve d'une certaine précipitation à répondre, sans attendre leur tour, phénomène qu'on ne retrouve pas dans la classe 10 comparativement, ni dans les autres classes. On peut dire de cet aspect interpersonnel de l'écoute qu'il n'est pas maîtrisé. Par ailleurs, si les élèves manifestent une capacité à converger sur le même objet d'attention, ils proposent souvent autant d'initiatives thématiques ou de prédications que de tours de parole. Du point de vue des enchaînements, un grand nombre d'énoncés sont parallèles et juxtaposés, sans opérer de retour sur l'énoncé qui précède, avec ou sans changement de niveau. Les raisons en sont que les deux dimensions de l'écoute ne sont pas un objet de travail clairement engagé par le maître :

78, M : avec sa fiancée d'accord + mais ça sert à quoi de se marier ?

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

79, E : (chevauchement d'interventions)

80, M : E11

81, E11 : ça sert à faire un bisou sur la bouche

82, M : ah ça sert à s'embrasser + sur la bouche / vas-y E2 / parce qu'il avait commencé à parler

83, E11 : ça sert à faire des bébés

84, M : ça sert à faire des bébés de se marier

85, E4 : ça sert à s'aimer pour toujours

86, M : ça sert à s'aimer pour toujours d'accord /est-ce que + est-ce que quand on est amoureux c'est pour la vie ?

La séquence est marquée en premier lieu par un chevauchement d'interventions, pour faire suite à la question posée par l'enseignant et manifeste l'absence d'attente de son tour pour prendre la parole, qui peut être lié au fait que le maître n'a pas désigné nommément un élève. Les enchaînements d'énoncés donnent à identifier des énoncés parallèles, juxtaposés en une série (s'embrasser / faire des bébés / s'aimer pour toujours), qui constituent une accumulation de prédications. Les énoncés viennent chacun successivement en réponse à la question posée par l'enseignant, à titre d'ajouts les uns par rapport aux autres, sans retour de l'un sur l'autre, c'est-à-dire sans nouage entre eux. Le maître clôt l'échange par un énoncé-fermoir et pose une réorientation thématique, plus ou moins issue d'une proposition d'élève. Cependant il n'invite pas explicitement par un étayage à interroger les avancées précédentes. La multiplication des initiatives thématiques de la part du maître et le rythme intense de leur succession n'invite pas à des nouages entre énoncés d'élèves. En conclusion, il n'encourage pas un travail d'écoute sociale et cognitive.

***Quelques traits de la troisième tendance***

Pour illustrer la troisième tendance, qui se caractérise par l'usage du bâton de parole, à l'exclusion d'un travail de l'écoute orchestré par le maître et où la maîtrise de l'écoute est diverse d'une classe à l'autre, on notera une possible insuffisance de l'usage du bâton de parole à garantir une écoute effective. Ainsi en classe 7 où l'on traite de la naissance, l'écoute sociale apparaît assez peu maîtrisée au regard de la prise en compte de diverses interventions du maître et d'élèves. Des interventions du maître consistent dans des demandes de répétition de propos qu'il n'a pas entendus ou dans des rappels à l'ordre :

27, M : chut

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

34, M : chut / attends E4 on va attendre que tout le monde se remette en position / chut et maintenant on va écouter uniquement E4 celui qui a le bâton de parole / vas-y

Une intervention du maître vient en réponse à des propos inaudibles de la part d'un élève, qui ne parle pas suffisamment fort, ce qui manifeste une absence de conscience de la nécessité de se rendre audible :

49, E18 : quand

50, M : parle bien fort E18

Quelques interventions d'élèves sont des demandes directes ou indirectes de répétition :

32, E : qu'est-ce qu'il a dit ?

41, E ? : j'ai pas entendu

Dans cette classe, l'utilisation de l'outil qu'est le bâton de parole ne semble pas suffisante pour garantir une écoute effective.

Pour illustrer une maîtrise de l'écoute plus effective, j'expose les résultats obtenus en classe 6, où l'on traite de la colère. Les dimensions sociale et cognitive de l'écoute sont en jeu dans cette pratique du DP, même si à l'étude de la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent, il apparaît en premier lieu que la dynamique discursive se construit selon des énoncés extrêmement brefs, dont il est par conséquent parfois difficile de mesurer s'ils sont simplement juxtaposés, ou s'ils sont des apports en écho de prolongements, comme dans cet échange :

9, E6 : se battre + bagarre

10, E7 : je ne me souviens plus

11, E8 : couteau

12, E9 : espèce de con

En vertu de la brièveté des énoncés, il est difficile de trancher si le terme « couteau » fait écho et prolonge « se battre » et « bagarre » ou s'il répond au thème « la colère » et donc si ces tours de parole constituent une unité thématique, manifestant la capacité des élèves à converger vers le même objet d'attention, tandis que le tour de parole 12 constituerait

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

l'introduction d'une nouvelle unité avec le thème de l'insulte ou s'il y a autant d'unités thématiques que de tours de parole.

Il apparaît que la longueur des unités thématiques est faible, manifestant une difficulté des élèves à converger sur le même objet d'attention et une propension à proposer autant d'unités thématiques que de tours de parole :

27, E11 : j'enlève tout ce qui est dans ma chambre quand je suis en colère

28, E13 : je me bagarre avec E11

29, E14 : je claque la porte et je casse

30, E15 : con

Des enchaînements sont constitués d'énoncés de même niveau et de niveaux différents, qui forment une accumulation de prédications. Deux tours de parole :

17, E2 : j'ai les yeux rouges

18, E11 : je me tire les cheveux

peuvent être mis en parallèle avec trois autres :

22, E12 : quand on est en colère on est tout rouge

23, E9 : on a les yeux rouges quand on est en colère

24, E10 : je me tire les cheveux

Des énoncés en écho, de même niveau, sous forme de reprises à l'identique ou de paraphrases sont repérables à plusieurs tours de parole d'intervalle ainsi que des corrections. L'énoncé de E10 reprend mot à mot celui de E11. D'autres apportent un changement de niveau. L'énoncé de E12 apporte une reformulation catégorisante par rapport à celui de E2, tandis que celui de E9 est une reformulation généralisante.

L'ensemble plaide en faveur d'une relative écoute sociale et cognitive, dans une prise en charge entre élèves, qui ne fait pas l'objet d'un travail, au-delà de celui qui est permis par la circulation du bâton de parole et dont il est apparu qu'il peut présenter des limites.

Pour conclure sur la question de l'apprentissage et de la maîtrise de l'écoute sociale et cognitive, dans la prise en compte des différentes tendances, d'une part il apparaît que la préoccupation de l'écoute et de son travail vont de pair avec un certain éloignement du cours dialogué ou au moins avec un certain encouragement à l'autonomie des échanges des élèves



entre eux. Dans les classes 1 et 9, où cette autonomisation des échanges n'est pas en jeu, l'écoute n'est pas non plus posée comme un réel objet d'apprentissage et de travail par le maître. Le genre DP pratiqué, en n'encourageant pas l'écoute entre élèves, reste proche d'un format de communication scolaire ordinaire. D'autre part, le faible encouragement à l'écoute ou sa faible maîtrise, qui vont de pair avec le format de la communication scolaire adopté sont deux éléments qui jouent sur la dynamique discursive. Dans la classe 1, le format de la communication scolaire et l'absence de travail autour de l'écoute inhibent les échanges entre élèves et les cantonnent à produire des réponses conformes aux questions et aux attentes du maître. A l'inverse, dans la classe 5, qui se caractérise par une autonomie des échanges entre élèves, l'ensemble de l'interaction fait alterner des enchaînements d'énoncés de même niveau et de niveau différent, qui reposent sur une écoute sociale et cognitive maîtrisée entre élèves. Cette fois, la dynamique discursive y apparaît riche.

## 5. La construction de l'objet du discours dans les mouvements dialogiques

Les sujets proposés dans les séances de DP ouvrent sur une tâche d'investigation autour d'un thème, dont je postule qu'elle met en jeu l'élaboration d'une notion, de son statut, et qu'elle relève d'une « histoire tâtonnante et négociée » entre les interlocuteurs (Nonnon, 1996, p. 72), en vertu de la temporalité orientée que je prête à l'interaction. Pour rendre compte de l'efficacité des discussions pour élaborer la notion en jeu, selon une analyse dynamique des interactions, je me suis doté d'outils et d'indicateurs empruntés aux travaux de François (1990), de Nonnon (1990, 1991, 1996/1997, 2001), de Froment et Leber-Marin (2003).

### 5.1. Différents outils pour différents niveaux d'analyse

Pour mener l'analyse de l'efficacité des discussions à partir des transcriptions de séance, j'ai choisi de combiner différents niveaux d'analyse qui sont autant de « points de vue » pris sur les discussions (François, 1990, p. 41) : le niveau de la saynète, celui du champ notionnel, celui des genres de discours, le niveau des mondes (*ibid.*).

### 5.1.1. Le niveau de la saynète

La reconstruction de « saynètes » à étudier (François), à titre d'unités intermédiaires d'analyse, entre l'échange et l'interaction, permet d'« appréhender l'engendrement du discours », comme ordre temporel d'unités thématiques (Nonnon, 1996/1997, p. 18). François précise que ce sont des unités par nature hétérogènes, comportant à la fois des éléments de « continuité et de changement » (*ibid.*), qui donnent accès à des seuils de travail, à des événements. Les saynètes donnent ainsi accès aux mouvements dans le champ notionnel (cf. *infra.*, la sous-section suivante). Dans mon travail, le niveau de la saynète tantôt se superpose avec celui du synopsis et le recouvre, tantôt s'y superpose sans le recouvrir complètement en étant une unité intermédiaire par rapport aux unités séquentielles reconstruites dans les synopsis. L'outil saynète prend tout son intérêt à se placer successivement du point de vue du contenu du discours, des interlocuteurs, de leurs conduites langagières et de leur place, lors des analyses, même si j'ai fait le choix de ne pas adopter cette démarche de manière systématique.

### 5.1.2. Le niveau du champ notionnel

Pour analyser quels contenus notionnels s'élaborent et comment, à propos des objets posés comme thèmes du discours et à partir desquels s'amorcent et se déroulent les discussions (Nonnon, 1996, p. 71), j'ai reconstruit la « carte du champ notionnel » (Nonnon, 1996, p. 70), telle qu'elle est élaborée dans la négociation, ce qui suppose pour le chercheur de considérer qu'il n'y a pas de vérité préétablie, de chemin obligé pour les interlocuteurs, à propos de l'objet du discours et de poser la possibilité d'une fécondité des échanges et d'une efficacité de la discussion, là où ils vont. En même temps, pour considérer qu'une discussion est efficace, encore faut-il que s'y dessine l'unité d'un champ, un indicateur que j'ai également pris en compte, au sens où comme le dit François : « pour que le dialogue ait sens, il faut que, quelle que soit sa diversité, s'y dessine l'unité d'un certain champ » dans le déroulement même du texte (1990, p. 42). Une trop grande hétérogénéité de ce qu'on dit à propos ou partir d'une notion risquerait d'en sceller la perte, comme perte de sens.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

### 5.1.3. Le niveau des genres de discours

Pour analyser les enchaînements discursifs, j'ai reconstruit les genres du discours mis en œuvre, les éventuels passages de l'un à l'autre, selon la définition spécifique forgée par François des genres de la narration, de la description, de l'argumentation notamment :

Un genre n'est pas forcément une « grande unité », ce peut être la succession de deux énoncés. Et bien sûr un genre peut être intégré dans un autre, une parenthèse explicative dans un récit ou un récit dans une argumentation (François, 1990, p. 44).

Des méta-signes définissent et indiquent le genre chez François, comme Vion le relève (1992, p. 89). « Et aussi » peut indiquer par exemple la description, « et puis » peut indiquer le genre narratif, « oui mais » le genre argumentatif. Le niveau des genres est un indicateur du principe de fonctionnement du dialogue, comme unité et/ou multiplicité, comme dialogue homogène ou hétérogène et du genre finalement pratiqué, au sens bakhtinien cette fois.

### 5.1.4. Le niveau des mondes

Dans les analyses menées, j'ai cherché à rendre compte des mondes, précisément des changements de monde ou de leur mélange, qui naissent dans les mouvements du dialogue et qui sont autant de façons de donner ou de construire l'objet du discours. Ils consistent dans ces passages du réel au possible, à l'impossible, au probable, du présent à l'absent, du passé, au présent, au futur, de la vie quotidienne au rêve ou à la fiction (François, 1990, p. 45). Ils reposent sur la capacité du langage et des locuteurs de tenir ensemble dans le discours des objets qui ne font pas partie d'un même monde. Ils sont des indicateurs d'une efficacité du dialogue « dans cette mise dans le même espace discursif de ce qui ne peut être en même temps “dans le réel” » (*ibid.*) et des modalités de construction de l'objet du discours.

## 5.2. Décrire les modes d'engendrement du discours par l'analyse des enchaînements discursifs et les transformations des positions des sujets

Dans la perspective de reconstruire les dynamiques interactionnelles à l'œuvre dans les séances de DP et leur fécondité, les propositions de Nonnon d'analyser les enchaînements discursifs entre interlocuteurs et les positions des sujets m'ont paru pertinentes, en permettant de dépasser une approche seulement structurelle des dialogues. Je ne prétends pas à

l'exhaustivité dans le choix des dimensions et des indicateurs et je ne prétends pas non plus à l'exhaustivité, du point de vue de l'analyse des transcriptions à partir d'eux, à un inventaire systématique, qui matériellement serait coûteux et difficilement réalisable. Mais je les ai fait jouer pour certaines analyses détaillées de saynètes proposées, en vertu des particularités de chacune des séances. J'ai postulé que le croisement de ces deux approches, celle des enchaînements discursifs entre interlocuteurs et celle des positions des sujets, me permettrait de reconstruire éventuellement des contenus invisibles, mais en présence (Nonnon, 2001, Hassan, 2015), qui constituent des événements dans l'interaction. Je pense en particulier à la problématisation (Nonnon, 2002), dont j'ai traité lors de l'analyse des recommandations<sup>146</sup>, qui n'est pas un contenu assertorique ou procédural (Hassan, 2015, p. 220), qui « reste mal défini et échappe à l'enseignement », un « point-limite de l'enseignement et de la didactique » (Nonnon, 2002, p. 29), mais qui est néanmoins susceptible d'apparaître dans des mouvements du dialogue, lorsque des acquis ou des évidences sont bousculés à la faveur d'un déplacement.

#### 5.2.1. Analyser les enchaînements discursifs entre interlocuteurs

Porter mon attention sur les enchaînements discursifs entre interlocuteurs est une manière d'accéder au travail effectué sur le thème, ses transformations, son enrichissement, c'est-à-dire de reconstruire de quoi on parle, comment on en parle, pour quoi en dire, selon quels déplacements. Cela consiste à étudier le « travail de mise en mots » (François, 1993), les modalités de mise en jeu des contenus notionnels et les processus de leur transformation, en me plaçant non pas au niveau de l'énoncé isolé, mais à l'échelle de l'enchaînement entre énoncés. Cela revient à considérer que l'énoncé fait sens, non pas d'abord en lui-même (même si bien entendu il fait aussi sens en lui-même), mais dans le rapport à un contexte, à un amont et un aval, qu'il prend en compte et modifie (Nonnon, 1991, p. 224).

L'enjeu est d'accéder aux opérations de constitution des objets du discours et sur lesquelles s'effectuent les enchaînements (Nonnon, 1996, p. 70), pour finalement dessiner la carte du champ notionnel, à la fois comme œuvre interactive et aussi composée des cartes

---

<sup>146</sup> cf. *supra.*, deuxième partie, chapitre 4, sous-section 3.2. et troisième partie, chapitre 7, section 4.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

individuelles dialogiques et polyphoniques que chaque locuteur propose et négocie. Le travail de mise en mots des objets consiste à composer le faisceau des objets, sous certains aspects et d'un certain point de vue, celui du locuteur, par rapport à quoi les enchaînements des autres locuteurs introduisent des déplacements successifs, qui viennent modifier ledit faisceau. Pour reprendre la terminologie de Grize avec Nonnon, « les objets du discours se construisent, au cours des échanges, par déploiement progressif d'un "faisceau d'aspects", constitué d'une "famille de propriétés", une famille de relations et une famille de transformations » (1991, p. 311). Une dimension à ne pas méconnaître est celle de l'incessante et nécessaire de négociation entre les interlocuteurs, qui porte sur les objets du discours (par exemple vérifier qu'on parle de la même chose), le déroulement du discours (ratifier un déplacement thématique) et les places discursives (prendre en compte une objection et l'intégrer à son point de vue), que Vion exprime en types de fonction des activités langagières, lorsqu'il distingue la « dimension idéelle », qui porte sur la construction conjointe de la signification, la « dimension discursive », qui concerne la gestion conjointe du discours, la « dimension inter-énonciative » qui concerne le rapport des places (1992, p. 200).

La description des modes d'enchaînements entre interlocuteurs et de leur participation à la définition du thème et à la constitution de son faisceau d'aspects exige aussi, en dernier ressort, pour rendre compte de l'efficacité des discussions dans l'analyse du travail de mise en mots des objets, de se demander si le faisceau d'aspects composé est pertinent, s'il « s'applique ou non à l'objet » (1991, p. 311), au sens où on ne peut raisonnablement pas se départir de la question de la vérité des énoncés, des valeurs posées et de ce qu'on dit à l'école.

Pour mener cet examen, j'ai donc distingué deux espèces d'enchaînements, soient des enchaînements de même niveau et des enchaînements avec changements de niveau ou dénivellations (Nonnon, 1997, p. 31 *et sq.*). Les premiers permettent une élaboration de la notion en extension (inventaire de ses sens possibles, de ses contextes d'application, définition de ses spécificités et de ses frontières [*ibid.*, p. 31]). Les seconds apportent des conclusions, ouvrent sur un nouveau sous-thème, redéfinissent l'objet du discours (*ibid.*, p. 32). Pour identifier la nature de ces enchaînements, j'ai repris certains des indicateurs proposés et listés par Nonnon (*ibid.*, p. 43 *et sq.*).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Pour les enchaînements de même niveau, j'ai retenu les indicateurs suivants : énoncés parallèles, juxtaposés, répétition, reprise, séries en ajout, énoncés successifs développant le thème, reprise avec modification, déplacement, appui, renforcement, opposition, rectification, correction, réfutation.

Pour les enchaînements avec changement de niveau, j'ai repris les indicateurs suivants : ouverture thématique, déplacement de topique marquant un changement de point de vue, reformulation synthétique d'énoncés précédents, généralisation, formulation d'une catégorie, conclusion.

La prise en compte des modes d'enchaînements entre interlocuteurs et de leur nature vise à rendre compte des développements prédictifs que ceux-ci proposent, des catégorisations qu'ils construisent et mettent en jeu, des recodages qu'ils en proposent et qui participent à l'élaboration de l'objet du discours et de ses modalités.

### 5.2.2. Analyser les positions discursives des interlocuteurs

L'analyse des positions discursives consiste dans l'analyse des places des locuteurs les uns par rapport aux autres et par rapport à ce dont ils parlent. Toutes sont susceptibles de variations. Les étudier permet d'éclairer la fécondité du dialogue, à la source de laquelle elles participent. Les positions discursives désignent les places et les stratégies (Vion, 1992, p. 195) prises par les locuteurs, par lesquelles à la fois ils entrent dans une coopération et marquent leurs différences et leur singularité.

J'ai repris à Nonnon (*ibid.*, p. 43 *et sq.*), à titre de catégories représentatives des positions discursives et de leurs modifications, le souci de « rattacher explicitement son intervention à celle d'autrui » et l'« intégration du point de vue d'autrui » ; à titre d'indicateurs, pour ce qui concerne le souci de rattacher explicitement son intervention à celle d'autrui : reprendre en l'intégrant la démarche de quelqu'un d'autre, effectuer un commentaire métadiscursif, reformuler les paroles d'autrui et les intégrer à son discours, réfuter la proposition de quelqu'un ; pour ce qui concerne l'intégration du point de vue d'autrui : admettre une objection et changer de point de vue, admettre une centration

différente en l'intégrant à son énoncé, effectuer des modalisations ou réorganiser la définition d'un terme pour intégrer une objection à son point de vue.

J'ai également retenu à titre de catégories les modalisations, déclinées selon deux niveaux conjoints, celui des modalisations logiques et discursives (expression du possible, du souhaitable, du nécessaire, du probable, du certain, du vraisemblable), qui permettent de faire varier les valeurs de vérité au niveau des énoncés ou des enchaînements et celui des modulations, qui renvoie à la variation des positions discursives (Nonnon, 1991, p. 512). Pour les premières, j'ai pris comme indicateurs la « paraphrase modalisante » (*ibid.*, p. 535), qui a une fonction de correction ou de conciliation et des « modificateurs quantitatifs » (*ibid.*, p. 536), comme « un peu », « presque », « des fois », repris à Ducrot (1972), qui posent une restriction sur le prédicat ou la proposition. Pour les modulations, j'ai retenu, à titre d'indicateur, la figure de l'anaphore, qui selon les déclinaisons qui en sont faites, peut aussi bien indiquer la confirmation du point de vue de l'autre que la prise de distance.

### 5.2.3. L'outil « tableau chronodiscursif » interrogé

Je n'ai pas eu recours à une mise en tableau des données construites, malgré l'intérêt du « tableau chronodiscursif », un outil méthodologique élaboré par C. Souplet, dans le but d'analyser la construction collective du savoir en histoire (2012, p. 110) et repris par A. Destailleur pour l'analyse de débats philosophiques, littéraires et scientifiques (2014, p. 341). Selon Souplet, le tableau chronodiscursif supplée les insuffisances du synopsis, qui propose une « vision trop figée, ne permettant pas de rendre compte de tous les mouvements qui s'opèrent dans le cours du dialogue » (2012, p. 110). Pour ma part, j'ai fait apparaître que le synopsis était un outil, permettant seulement d'avoir une lecture des échanges du point de vue de leur structure, à compléter par l'outil de la saynète proposé par François (cf. *supra*, la section 1.4. et la sous-section 5.1.1. de ce chapitre). Dans l'optique où je me situe, le tableau chronodiscursif, m'a semblé présenter certaines limites. En premier lieu pas plus que le synopsis, il ne permet de « rendre compte de tous les mouvements qui s'opèrent dans le cours du dialogue », dans la mesure où sa construction même repose sur la concentration autour des répliques d'un petit nombre d'élèves, « les plus participants », Souplet considérant qu'il n'est « pas réalisable de prévoir autant de colonnes que d'élèves », des propos des élèves non

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

retenus étant pour certains reportés dans une colonne « Autre » (*ibid.*, p. 111). En second lieu, « seuls les énoncés permettant de faire avancer le savoir sont retenus » (*ibid.*). En troisième lieu, des flèches « relient entre eux des mots ou des expressions ». Ces trois dimensions ne correspondent pas à ce en quoi consiste un mouvement dialogique dans mon cas, qu'il s'agisse du mouvement même de l'interaction ou d'un mouvement dialogique à la mesure d'une saynète, qui se construisent dans l'enchaînement des énoncés les uns aux autres et à quoi tous concourent, sans qu'on puisse postuler d'en passer sous silence ou de les tenir pour rien. L'absence de rapport apparent d'un énoncé à celui et/ou à ceux qui le précèdent est encore rapport de négation, de distanciation. Tout énoncé appelle donc le chercheur à une lecture attentive, qui soit concentrée sur l'objet du discours et/ou la position énonciative du locuteur, selon une variété d'indicateurs, qui permettent de débusquer son lien avec l'énoncé ou les énoncés qui précèdent. L'idée de ne retenir que les énoncés qui font avancer le savoir s'appuie sur une conception restrictive de la signification des énoncés, pourtant susceptibles d'une polysémie efficace pour la discussion, quand bien même le savoir ne s'y donne pas explicitement. Enfin, le fléchage de mots ou d'expressions isolés apparaît réducteur, dans mon cas là aussi, de la signification des énoncés, des enchaînements et de la façon dont ils travaillent les locuteurs, leur univers de référence, les associations dont ils sont susceptibles. Je donnerai un exemple d'une analyse menée en classe 6 sur une saynète constituée de quatre tours de parole enchaînés, pour montrer l'importance qu'il y a à prendre en compte tous les enchaînements d'énoncés pour les pratiques de DP. Cette saynète est composée d'énoncés plus étoffés que les précédentes, constitués souvent d'une phrase, mais qui demeurent encore assez brefs. Du point de vue des enchaînements, ce sont des énoncés parallèles, en séries. Un énoncé est une reformulation de l'énoncé qui précède, qui porte sur les mêmes prédicats, en effectuant un déplacement du point de centration (TP25). Un autre est un ajout qui développe le thème (TP23), un autre encore est un déplacement sans changement de niveau (TP24) :

22, E12 : quand on est en colère on est tout rouge

23, E9 : on a les yeux rouges quand on est en colère

24, E10 : je me tire les cheveux

25, E2 : quand je suis en colère, je suis toute rouge

Dans le mouvement des enchaînements, la rougeur circule du visage aux yeux pour revenir au visage. On passe de l'usage du pronom indéfini « on », qui signale l'énonciation



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

d'une généralité à une subjectivation de la situation par l'emploi du pronom personnel « je » (TP25). Cette subjectivation de l'énonciation avait été initiée par l'énoncé en TP24, qui introduisait une autre prédication. On peut parler d'une coopération dans le développement du thème en vertu des reformulations et les positions énonciatives prises marquent à la fois l'appartenance au groupe et l'affirmation de la singularité des points de vue au travers de la subjectivation de l'énonciation.

Je rejoins François, lorsqu'il affirme contre Saussure, que le « déroulement même d'un texte fait sens ou dessine du sens » (1990, p. 41). Les contenus ne sont pas véhiculés par des énoncés ou des traces linguistiques (Hassan, 2015), ce dont me semble rester tributaire la proposition de Souplet, ils se construisent dans chacun des mouvements du dialogue, les déplacements, qu'il s'agit de repérer finement. La construction du tableau chronodiscursif me placerait dans une contradiction, celle qui consiste à rendre compte de mouvements dialogiques, tout en écartant des énoncés, des participants et de la signification, qui participent à construire le mouvement dialogique. Je n'ai donc pas effectué de mise en tableau des données construites, qui au demeurant aurait impliqué une multiplication des fléchages, d'un tour de parole à l'autre, le rendant parfaitement illisible et j'ai utilisé et présenté au fil de l'écriture les niveaux d'analyse repris à François, la saynète, le champ notionnel, son unité, le genre, les mondes, les catégories et les indicateurs proposés par Nonnon (1996/1997, p. 45).

#### 5.2.4. L'étayage de la progression commune

Pour mener le travail d'examen de la définition du thème et de la constitution de son faisceau d'aspects, j'ai aussi pris en compte la dimension de l'étayage de la progression commune, qu'il s'agisse d'un étayage de l'enseignant ou de la possibilité d'un partage de cette fonction entre l'enseignant et les/des élèves. Je renvoie à la sous-section 4.2. du chapitre, consacrée plus spécifiquement à la régulation des échanges. J'ai repris certains des indicateurs déjà mentionnés, pour une relecture des mouvements dialogiques, selon les fonctions de balisage des échanges, de développement des échanges (Nonnon, 1996/1997, p. 45).

### 5.3. Diverses tendances mises au jour

J'ai mené une analyse des transcriptions par séance et par classe. Elle est portée en **annexe n°12**. J'ai fait le choix de retracer un parcours global des enchaînements dialogiques, dans leur temporalité, qui dessine un mouvement d'ensemble. A l'intérieur du tracé de ce mouvement d'ensemble, j'ai présenté l'analyse d'unités séquentielles redécoupées en saynètes, que j'ai sélectionnées, parce que je les considérais soit comme des unités représentatives des échanges soit comme des événements remarquables de la dynamique et de l'efficacité de l'interaction. A l'issue des analyses menées, j'ai reconstruit cinq tendances.

La première tendance concerne les classes 2, 5, 11. Elle se caractérise par une certaine efficacité de la dynamique discursive, qui donne à repérer un ou plusieurs événements remarquables, en termes de construction et de transformation de la référence par problématisation. La seconde tendance concerne les classes 1, 3, 4. Elle se caractérise par un relatif échec de l'efficacité de la discussion, imputable partiellement à un dialogue pédagogique inégal et à un relative pauvreté de la tâche confiée aux élèves. La troisième tendance concerne les classes 7 et 8. Les discussions s'y caractérisent par une homogénéité, telle que des événements discursifs remarquables ne peuvent être reconstruits, à titre de moteurs féconds pour la construction de la référence. Une quatrième tendance concerne les classes 9 et 10. Elle présente des caractéristiques mêlées, entre efficacité et échec de la discussion, entre bougé des points de vue et malheur de la communication. Une cinquième tendance concerne une seule classe, la classe 6, de manière spécifique avec la création d'un espace discursif ludique plutôt qu'efficace.

#### *Quelques traits de la première tendance*

La première tendance concerne les classes 2, 5, 11.

Dans la classe 2, où l'on traite « Peut-on tout dire ? », une première unité séquentielle (TP4 à 33) est consacrée à l'examen du devoir de tout dire identifié au pouvoir de tout dire et donne lieu à l'examen de situations successives, par déplacements de même niveau. Une coopération entre élèves est mise en jeu pour construire conjointement la référence. C'est dans une deuxième unité séquentielle (TP34 à 69) que surgit un événement, essentiel à la

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

construction de la référence. Dans une saynète (TP34 à 45) l'élève E13 effectue un changement de niveau par un déplacement majeur du sens des termes, qui constitue un événement dans la discussion :

34, E13 : moi je dis qu'on peut tout dire parce que dès que + + par exemple on sait parler / qu'on a le langage on peut tout dire mais on doit quand même respecter des règles / par exemple des paroles irrespectueuses + des mensonges

E13 distingue le « pouvoir de » comme « possibilité de » donnée par le langage et le « devoir de », qui jusque là avaient été confondus et il opère l'articulation des champs : « oui + parce qu'on ne doit pas dire des gros mots et “peut-on tout dire ?” on peut tout dire » (TP38). Un deuxième déplacement, soit un déplacement de topique, qui marque un changement de point de vue, est introduit par l'énoncé suivant. E6 pose des limites aux possibilités offertes par le langage en se plaçant du point de vue du champ de la connaissance scientifique :

40, E6 : on peut tout dire du niveau du langage mais aussi + je veux dire + s'il y a des trucs + + par exemple d'un point de vue scientifique en fait on ne sait pas si les martiens existent ou s'ils n'existent pas / on ne peut pas dire s'ils existent ou s'ils n'existent pas / pareil pour d'autres trucs

Ici E6 intègre le point de vue de E13 par une reformulation synthétique de son intervention, puis il introduit la variable de l'inconnaissable scientifiquement, qui vient nuancer le point de vue.

L'importance de ces événements, qui marquent un saut dans le traitement et l'expansion de la notion, reste cependant sans écho de la place des autres participants, alors même que l'enseignant, par un étayage et un ensemble de commentaires métadiscursifs, attire leur attention (cf. *supra*, la sous-section 4.3. consacrée à l'écoute). Dans la suite de l'unité séquentielle, une diversité de situations sont développées à titre d'exemples, dans des énoncés parallèles en écho, comme autant de façons de construire la notion en expansion, sans intégration des événements.

Pour la classe 5, j'ai repris un mouvement dialogique de problématisation de la différence entre une fille et un garçon et l'analyse d'un bougé des positions, au travers des répliques d'un élève. Dans une saynète qui correspond à la troisième unité séquentielle (TP 29

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

à 50), outre la poursuite des variations sur les sous-thèmes et l'introduction d'un nouveau sous-thème, qui concerne la différence des rôles ( aide de la maman et soin des enfants [TP 48 et 49]), le mouvement dialogique donne à repérer une mise en question des stéréotypes autour des genres, qui jusque là n'avaient pas été interrogés. On touche au point nodal du dialogue, qui consiste dans une problématisation de la notion et relève d'une co-construction, qui s'opère à plusieurs tours de parole d'intervalle, plutôt que dans des enchaînements d'énoncés adjacents.

L'élève E11 (TP29) est à l'initiative d'une première dénivellation du discours, qui est déterminante pour la problématisation de la différence entre fille et garçon, puisqu'elle est une première mise en question des stéréotypes et des certitudes convenues autour des genres :

29, E11 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que + les filles + parfois jouent aux jeux de garçons et parfois les garçons jouent aux jeux de filles et sinon + pour du vrai c'est l'inverse

L'élève E11 évoque la possibilité d'inverser entre filles et garçons l'usage des jeux, tenu jusque là pour sexué. En termes de position énonciative, il opère cette dénivellation très timidement, comme l'indiquent ses modalisations, l'usage de l'adverbe « parfois » et surtout l'usage de la locution « pour du vrai », qui marque une atténuation du propos par un changement de monde, d'un monde fictif au monde réel. L'énoncé qui suit prend en compte le propos, en actant le brouillage des frontières entre les activités sexuées :

30, E17 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que soit les filles préfèrent jouer aux poupées ou faire du sport et que les garçons ils préfèrent faire des jeux des activités et du sport

Le sport, jusque là plutôt réservé aux garçons s'ouvre aux filles et les jeux entrent dans les activités des garçons.

Au tour de parole 35, un énoncé fait écho à ceux-là, en faisant tomber la généralité des catégorisations, liée à l'opposition stricte entre les entités indéterminables groupe des filles et groupe des garçons. Une modalisation est introduite en distinguant un plus grand nombre de filles et moins de garçons, susceptibles d'avoir des activités en salle.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

35, E3 : pour moi la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles quand on est à la cantine les filles / il y a beaucoup plus de filles qui restent dans la salle que ceux qui vont au sport et il y a beaucoup moins de garçons qui vont dans la salle qu'au sport

Une dénivellation majeure est introduite en TP38 avec l'introduction de la catégorie du « garçon manqué », qui relève d'une généralisation :

38, E20 : la différence entre une fille et un garçon c'est que les filles + ben ça aime les sandalettes les ballerines et les bottes et les garçons ça aime bien les baskets et aussi il y a des fois + il y a des gens qui sont garçon manqué

Elle fait l'objet d'une reformulation en écho, doublée de l'introduction d'une nouvelle catégorisation, elle-même en écho celle de « fille manquée » en TP 44, par l'élève E8 :

44, E8 : pour moi un garçon et une fille + + souvent les filles ça peut être des garçons manqués et les garçons ça peut être des filles manquées + les garçons manqués ça peut être des des + des filles mais qui normalement devraient être un garçon et c'est l'inverse pour les garçons + normalement ça devrait être une fille

Un commentaire accompagne cette requalification, qui situe les individus par rapport à la norme.

L'élève E11 est à l'initiative de nouvelles dénivellations du discours, lorsqu'il convoque de nouvelles prédications, le mariage homosexuel masculin et la question de la procréation, pour interroger les stéréotypes admis. L'élève E1 complète son propos par l'introduction du prédicat du mariage homosexuel féminin et rectifie le point de vue sur la question de la procréation.

47, E11 : entre une fille et un garçon / les filles ça peut + + porter que des habits pour garçon et parfois il y a des garçons qui peuvent porter les habits pour fille et aussi il y en a des qui + qui a deux garçons et les deux garçons se marient ensemble et après + il y en a un qui + des garçons + qui font un bébé.

50, E1 : [...] aussi je voulais dire que les filles elles quand elles sont enceintes elles ont très très très très mal par rapport aux garçons + eux ils ne peuvent pas faire des bébés et quand les garçons se marient ensemble ils ne peuvent pas faire des bébés et on appelle ça des homos comme les filles qui se marient ensemble

Cinq élèves s'associent au déploiement d'une problématisation des stéréotypes en jeu dans l'approche de la différence entre fille et garçon. Cependant, force est de convenir que cette problématisation n'est pas investie et conscientisée par l'ensemble des participants au

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

DP. Douze élèves ne manifestent pas de transformation de leurs positions sur cet aspect de la discussion. Parmi eux, ceux qui interviennent poursuivent les catégorisations autour des cinq sous-thèmes dégagés précédemment, parallèlement à ce travail qui a lieu de la notion. Le choix didactique d'un retrait du maître dans le dispositif Lévine, avec une absence d'étayage, peut permettre de rendre compte partiellement de l'absence de centration de l'ensemble des élèves sur cette dimension de l'objet du discours, la problématisation des stéréotypes autour des différences de genre.

Du point de vue de la transformation des points de vue des élèves, j'ai isolé les répliques de l'élève E8. Dans une première intervention, l'élève E8 s'inscrit dans le déroulement du dialogue, en développant un sous-thème par un énoncé en écho aux énoncés des locuteurs précédents, sans changement de niveau, qui consiste dans des reformulations modalisantes (soit...soit / très rarement), par lesquelles il affirme un point de vue à la fois proche des leurs et singulier. Cela manifeste sa capacité à intégrer le point de vue d'autrui et à se situer et se distancier par rapport à lui. Sa seconde intervention consiste dans l'introduction d'une nouvelle catégorisation (fille manquée), en écho à une première qui a été introduite par un précédent locuteur (la catégorie de garçon manqué par E20). Elle participe de la problématisation de la notion et d'une redéfinition majeure du thème :

11, E8 : la différence entre les filles et les garçons c'est euh + c'est que + les filles + elles peuvent soit faire des dessins ou des petits jeux de société + ou très rarement du sport et les garçons très rarement des dessins mais plus souvent des sports

44, E8 : pour moi un garçon et une fille + + souvent les filles ça peut être des garçons manqués et les garçons ça peut être des filles manquées + les garçons manqués ça peut être des des + des filles mais qui normalement devraient être un garçon et c'est l'inverse pour les garçons + normalement ça devrait être une fille

Une certaine richesse du champ notionnel et de son parcours, que les élèves parviennent ensemble, de manière autonome à cartographier et dont ils orchestrent la variation catégorielle, est à remarquer.

Dans la classe 11, la construction de la référence apparaît variée, selon des déclinaisons riches et pertinentes de l'objet du discours, qui renvoient à une complexité mise en jeu et conjointement prise en charge. On se reportera à une première saynète (TP2 à 14).

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Elle dessine immédiatement une approche complexe de la question initiale (Faut-il vouloir la paix à tout prix ?) avec l'apparition d'un sous-thème qui distingue de bonnes paix *versus* de mauvaises guerres, mais aussi de mauvaises paix *versus* de bonnes guerres. Dans une première réponse double, affirmative et négative en « oui et non », apportée à la question initiale, l'élève E1 manifeste une capacité à prendre en charge un objet du discours paradoxal, dans le déploiement d'une modalisation (« oui et non parce que comme ça ... et non parce que des fois »). C'est E4, au TP7, qui effectue une reprise de cette première réponse affirmative et négative, tout en opérant un changement de niveau dans un déplacement de la topique : la paix peut être bonne et elle peut être mauvaise. Dans l'intervalle, E2, au TP4, a inscrit son énoncé dans la continuité de celui de E1, par l'apparente confirmation de son point de vue « comme l'a dit E1 », dont on peut inférer qu'elle est une marque de la volonté de coopérer dans le développement du thème. Cependant E2 n'a développé que la dimension affirmative, dans un ajout (vouloir la paix pour favoriser l'entente) et une reformulation maladroite à propos de l'évitement des guerres : « éviter moins de guerre ». Entre deux validations de l'enseignant (TP 3 et 5), E3 a poursuivi la réponse affirmative, tout en faisant apparaître le caractère dialectique de guerre et paix : on fait la guerre contre une guerre mauvaise pour essayer d'avoir la paix, opérant ainsi un déplacement de topique avec un changement de niveau, qui constitue un événement. L'intervention de E4 peut être vue comme une objection à celle d'E3, si la paix peut être bonne mais aussi mauvaise. La dimension dialectique est mise au cœur même de la paix, par un déplacement, qui constitue un nouvel événement. Dans l'exercice d'un étayage, l'enseignant (TP8) demande à E4 de préciser ce qu'est une mauvaise paix. E4 propose l'exemple historique de l'extermination des juifs, suite à l'armistice signée par la France avec l'Allemagne nazie. L'élève fait valoir l'exemple pris, à titre d'argument. L'intervention de E5, en TP11, ne s'inscrit pas dans la continuité des propos de E4, selon un double mouvement : un écho aux tours de parole des précédents locuteurs « moi je pense que oui il faut vouloir la paix » et l'effectuation d'un déplacement avec changement de niveau, en attirant l'attention sur la formulation du sujet, dans un commentaire métadiscursif « mais moi ce qui m'intrigue dans la question c'est les mots à tout prix », le tout marquant l'adoption d'une position haute et l'émergence d'un nouvel événement. E6 enchaîne ses propos à ceux de E5 en TP13, en jouant d'une confirmation et d'un renforcement « moi aussi / en effet à tout prix ça peut poser problème » et formule une objection métadiscursive forte et directement

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

adressée aux tenants du « oui et non » : « parce que dans ce cas là il y a des personnes qui disent oui et non + ils ne font pas attention au à tout prix », en argumentant son propos longuement, dans l'élaboration de cas successifs. Cette première saynète donne à reconstruire un travail de construction de la référence en commun pertinent et efficace de la part des élèves, appuyé sur un étayage de l'enseignant, qui ne se dément pas dans la suite.

*Quelques traits de la deuxième tendance*

La seconde tendance concerne les classes 1, 3, 4. Elle se caractérise par un relatif échec de l'efficacité de la discussion, imputable partiellement à un dialogue pédagogique inégal et à une relative pauvreté de la tâche confiée aux élèves.

Dans la classe 1, les résultats obtenus font apparaître que la construction de la référence par les élèves d'abord variée dans la première unité séquentielle (TP 2 à 57), selon ses déclinaisons en sous-thèmes et catégorisations, s'épuise finalement à correspondre aux attentes du maître, en position de maîtrise. La deuxième unité séquentielle (TP58 à 156) fait entrer dans une comparaison entre l'animal et l'homme, à partir d'une question de relance de l'enseignant vraisemblablement improvisée, comme il le dit lui-même : « Là je suis en train de penser à quelque chose / les animaux est-ce qu'ils ont des lois ? Alors comment ils font pour survivre ? ». Cette relance opère un déplacement sur une proposition d'élève, selon laquelle il y a des lois pour permettre la survie (TP52). A partir de cette relance, la rupture avec le thème initial de la liberté est engagée. La discussion prend un rythme, où les enchaînements d'énoncés à énoncés ne manifestent plus de cohérence, d'unité en termes de construction du champ référentiel d'un objet du discours identifié. Chaque proposition d'élève fait l'objet d'un commentaire ou d'une objection du maître immédiate. Une communication inégale s'installe définitivement. L'hétérogénéité l'emporte et les interventions des élèves tombent dans une simple juxtaposition. Le maître introduit une seconde relance, qui opère un déplacement de la question, dans une nouvelle saynète :

94, M : mais quelle est la différence entre un être humain comme nous et un animal ? qu'est-ce qu'on a de plus que l'animal ?

Comme je l'ai montré dans le paragraphe consacré à la régulation des échanges (cf. *supra*, la sous-section 4.2.), un jeu de dupe se déploie, qui tient au format de la



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

communication mis en place par le maître, qui ne permet pas à une véritable réflexion suivie entre élèves de se déployer, pris qu'ils sont dans un jeu de devinette, qui implique de proposer des prédications successives, susceptibles de répondre aux attentes parfois indéchiffrables du maître.

Dans la classe 3, la discussion, consacrée au racisme, ne parvient pas à une issue satisfaisante, puisqu'elle se clôture sur la confusion catégorielle des élèves entre racisme et discriminations. Le passage d'une autonomie des échanges entre élèves à un format de communication scolaire dialoguée, qui n'a pas le statut d'un étayage porteur de la part du maître, en est un élément d'explication.

Une première unité séquentielle (TP2 à 30 ) consiste dans l'examen de premières définitions du racisme. Voici l'analyse d'une saynète, des tours de parole 2 à 8, pour rendre compte d'une efficacité initiale de la discussion :

En TP2, E1 énonce une définition. Elle est décalée par rapport à la question initiale, qui porte sur le racisme, puisqu'il définit le raciste : « Le raciste c'est quelqu'un qui ». Il le définit par une attitude : « Quelqu'un qui n'aime pas les gens différents de lui ». E1 ouvre son intervention, par une position énonciative, qui porte la marque de l'expression de la subjectivité : « Eh bien pour moi », qui tient d'une position haute. En TP3, E2 signale sa coopération dans la référenciation, en disant son accord « Je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 ». En réalité, il opère un déplacement notionnel qui ramène du raciste au racisme et de la proposition d'une définition du terme à l'émission d'un jugement moral : « On ne doit pas se moquer des personnes différentes ». Il s'agit d'un déplacement qui fait passer d'un travail distancié sur les significations d'un concept à une démarche engagée d'évaluation morale. En TP4, E3 a un propos anaphorique, qui indique la poursuite de la coopération et l'accord sur les significations : « Je suis d'accord avec ce qu'a dit E1 ». Une marque d'opposition s'ensuit, triplement modalisée, qui joue de l'affirmation et de l'atténuation du point de vue : « Mais je vais compléter un petit truc dans + ce qu'il a dit ». Un déplacement a lieu, qui porte sur les attitudes : détester est une reformulation de ne pas aimer, distingué de ne pas accepter. Des catégorisations sont introduites qui concernent les qualités décriées, à titre d'exemples : noir / faible / petit / handicapé. En TP5, E4 n'opère pas de reprise de l'anaphore. Il y substitue une

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

marque de la subjectivité et ainsi d'un point de vue différent « pour moi ». E4 opère une définition par l'exemple d'une situation, qui dans la forme reproduit la démarche du locuteur précédent. C'est celle de quelqu'un, dont la différence consiste dans la couleur de peau et qui fait l'objet d'un rejet. Une reprise-reformulation du jugement moral émis par E2 clôt l'intervention : « C'est pas bien de faire ça ». En TP6, E2 marque son accord avec E3 et E4, par reprise de l'anaphore, alors qu'en réalité son intervention porte sur les personnes, les qualités concernées, maladies / couleur de peau, sans dire en quoi consiste le racisme. Dans le TP7, E4 effectue un ajout « aussi c'est quand ». Il opère une reprise de la qualité « handicapé », qui subit un déplacement en étant substantivée : le handicapé, en écho aux personnes qui ont des maladies, évoquées par E2. Il reprend l'acte de se moquer (rigoler), par rapport auquel il formule un jugement moral « quand on se moque [...] mais c'est pas bien », qui se conclut par une subjectivation de la situation : « Si on était comme lui ». En TP8, E3 reprend l'anaphore qui dit l'accord avec le locuteur précédent. Il travaille sur un exemple posé en hypothèse qui reprend la figure du handicapé. Cependant une difficulté à construire un propos clair apparaît, en vertu d'une confusion sur les pronoms et les personnes.

Cette analyse permet de mettre au jour un travail de construction de la référence, comme œuvre conjointe des quatre élèves, qui interviennent, dans une circulation entre les sous-thèmes, les catégories proposées, les façons de les développer, de les déplacer, de les articuler et un jeu des positions énonciatives, dans lesquelles chacun négocie sa place avec les autres. Pour autant, cela ne signifie pas qu'une efficacité de la discussion se dégage à l'analyse de la totalité des enchaînements des mouvements dialogiques. Après une deuxième unité séquentielle, consacrée à la définition du racisme par la moquerie (TP31 à 86), une troisième consiste dans le réexamen des définitions du racisme, qui échoue, en termes de pertinence (TP87 à 100). Les élèves sont encouragés au réexamen en vertu d'une insistance de l'enseignant, précédemment analysé (cf. l'analyse de la régulation des échanges, *supra*, sous-section 4.2.) :

89, M : quelles sont les différentes formes de racisme ?

91, M : non j'ai posé une question + quelles sont les différentes formes de racisme ? E5 n'est pas d'accord avec E4 + E4 a dit que c'était exclusivement la couleur de peau et E5 dit non

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Le maître, pour la troisième fois, pose la même question catégorielle, marquée par l'adoption d'une position haute d'impatience. Il effectue un acte directeur, lorsqu'il signale explicitement qu'une question a été posée, pour laquelle il attend une réponse. L'adoption d'une position haute couplée à la formulation particulière de la question est problématique, car elle est susceptible d'induire des réponses, en confirmant implicitement qu'il y a une diversité de formes de racisme. L'examen des interventions des élèves le confirme. Tous convergent vers la reprise des différentes catégorisations évoquées au cours de la discussion. A côté de la couleur de peau, l'homosexualité, une religion, la traite des juifs, l'obésité sont des objets de moquerie, qui constituent selon les élèves les différentes formes de racisme. La pression du groupe est telle que E4, qui avait pourtant une approche satisfaisante du racisme (TP84), en vient à intégrer les points de vue de ses camarades, en admettant leurs objections et définitions (TP100) :

84, E4 : je suis d'accord avec ce qu'a dit E2 parce que quand on rigole + on se moque d'un handicapé c'est pas être raciste / pour moi être raciste c'est juste la couleur de peau qu'on a / c'était pas quelqu'un qui a notre couleur de peau

100, E4 : tout à l'heure j'ai dit que la couleur de peau mais il y a aussi des autres choses + que j'ai pas dit la religion + la couleur de peau + l'homosexualité + des choses comme ça

Le retour du refoulé, comme retour à un dialogue pédagogique inégal, peut permettre en partie d'expliquer que la discussion n'aboutit pas de manière satisfaisante. Néanmoins la confusion entre racisme et discriminations s'est épanouie sur la totalité de l'interaction, telle qu'elle s'est orientée. Un autre élément explicatif peut être celui du faible nombre d'élèves effectivement engagés activement dans la discussion, ils sont sept, qui ne permet pas une variété des univers de référence.

Dans la classe 4, la reconstruction d'une vision d'ensemble donne à distinguer différents unités constitutives de la discussion, consacrée au divorce, qui composent un tableau mixte. Une co-construction efficace de la référence est suivie d'une réinscription de la discussion dans un format classique de communication scolaire, où s'appauvrissent la construction de la référence et l'unité du champ notionnel. La discussion s'oriente finalement vers une expression des points de vue, que l'étude de la cinquième unité séquentielle (TP164 à 191) et de la sixième (TP192 à 262) permet de faire apparaître.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

S'y développe une pause définitive dans l'avancée de la discussion. Y sont effectués des sortes de retours en arrière. Les élèves qui prennent la parole reviennent sur des propositions d'interlocuteurs précédents, à de multiples tours de parole d'intervalle. Des marqueurs du désaccord et de la subjectivité s'y multiplient, qui vont jusqu'à des reprises anaphoriques « moi je ne suis pas d'accord [...] parce que » qui modifient la tournure de la discussion. Il est moins question d'élaborer la référence que pour chacun d'exprimer son point de vue, dans l'adoption d'une position haute, où ne se manifeste pas de bougé dans les points de vue :

165, E5 : je suis d'accord avec E13

E13 a parlé au TP138.

173, E14 : moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que

E11 a parlé en TP81.

174, E6 : moi je ne suis pas d'accord avec E1 et E11 parce que + E7 il n'avait pas raison parce que

E1 a parlé au TP71, E7 au TP40.

182, E9 : moi je ne suis pas d'accord avec E2 parce que

E2 a parlé au TP163.

191, E8 : je suis d'accord avec E15

Une initiative thématique, à titre d'acte directeur, est prise par le maître dans la dernière unité séquentielle (TP192 à 262). Elle consiste à demander si, dans la vie comme dans la fiction littéraire, on peut être heureux à vivre dans deux maisons. Elle fait basculer la discussion, en effectuant un changement de monde, du réel à la fiction, que les élèves reprennent à leur compte.

Dans la saynète qui suit (TP 194 à 221), qui scelle l'appauvrissement de l'unité du champ notionnel, la demande du maître est que les élèves donnent leur opinion, ce par quoi il ratifie finalement la tâche qui s'est développée dans le DP :

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

194, M : votre idée votre opinion sur le fait que

Comme dans l'unité séquentielle précédente, chacun exprime son point de vue, dans l'adoption d'une position haute, dont des marqueurs de l'accord ou du désaccord et de la subjectivité témoignent :

212, E9 : moi je ne suis pas d'accord avec E11 parce que si les parents se séparent il y a un des parents qui ne va pas pouvoir garder la maison

221, E1 : moi je suis d'accord avec E9 parce que l'amour ça se trouve dans les deux maisons avec sa mère et son père

L'expression des points de vue prend le pas sur l'élaboration de la référence, si bien que la fin de la séance est marquée par un certain délitement de la cohérence des propos d'un tour de parole à l'autre (TP 239 à 260), à la fois en termes d'unités thématiques et d'enchaînements des énoncés, ceux-ci tendant plutôt à la simple juxtaposition.

***Quelques traits de la troisième tendance***

La troisième tendance concerne les classes 7 et 8. Les discussions s'y caractérisent par une homogénéité prégnante, telle que des événements discursifs remarquables ne peuvent être reconstruits, à titre de moteurs féconds porteurs d'hétérogénéité pour la construction de la référence.

En classe 7, la première unité séquentielle (TP17 à 63) est consacrée à la discussion consacrée au thème de la naissance. L'interaction est composée d'énoncés parallèles, qui introduisent des prédications successives, avec quelques rares reprises ou reformulations dans le cours de la saynète.

20, E7 : moi j'étais bien quand j'étais né

21, E8 : quand j'étais bébé eh bien j'aimais bien tenir le petit doigt à ma mère

22, E9 : quand j'étais né j'étais tout petit et j'étais blond

23, E10 : quand j'étais bébé j'étais bien dans le ventre de ma maman

24, E11 : quand j'étais bébé j'aimerais + j'aimais bien quand ma mère elle me portait

25, E12 : moi quand j'étais bébé je mangeais des araignées

Des enchaînements d'énoncés successifs développent le thème, dans l'introduction de prédications juxtaposées les unes aux autres ( tenir le doigt de la mère / être petit et blond /

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

être bien dans le ventre de la maman / bien aimer être porté par la mère / manger des araignées). Ces prédications sont déclinées selon différentes modalités et centrations, soient des actes, des états, des sentiments éprouvés, des rapports à soi ou à d'autres que soi, la mère ici et ailleurs et moins centralement le père, les frères et sœurs, les chat et chien.

Les échanges s'organisent selon une stéréotypie des formules énonciatives anaphoriques qui ouvrent les répliques : « quand j'étais bébé » (quinze occurrences), parfois relayée par « quand j'étais né » (cinq occurrences). Ce sont autant de reprises qui permettent de marquer la prise en compte de l'intervention précédente d'un autre locuteur, la cohésion du groupe et l'inscription dans une même démarche. Les propos qui s'y enchaînent les relativisent ensuite, en permettant le développement d'un point de vue propre, par ailleurs parfois marqué par l'irruption de la subjectivité dans la formule anaphorique d'ouverture : « moi je » (TP20, 25).

Peu d'énoncés, trois sur la totalité de la séance, donnent lieu à des reprises ou à des reformulations du discours d'autrui avec modification ou déplacement, à plusieurs tours de parole de distance. Ces rares phénomènes permettent néanmoins d'inférer une coopération entre les élèves dans le développement du thème, qui repose sur une écoute et un souci de rattacher son intervention à celle d'un autre locuteur et une intégration du point de vue d'autrui :

21, E8 : quand j'étais bébé eh bien j'aimais bien tenir le petit doigt à ma mère

40, E2 : quand j'étais bébé + quand j'étais bébé j'aimais bien m'amuser avec maman et tiendre son doigt

23, E10 : quand j'étais bébé j'étais bien dans le ventre de ma maman

39, E15 : quand j'étais bébé ++ quand j'étais bébé ++ j'aimais bien aller dans le ventre de ma maman

45, E17 : quand j'étais né +++ quand j'étais né j'aimais bien que ma maman + elle me faisait des biberons

46, E4 : quand j'étais bébé + j'aimais bien que ma maman + elle me donnait mes biberons

60, E20 : quand j'étais bébé j'aimais bien quand ma maman elle me donnait des biberons

L'ensemble des énoncés relèvent du seul genre de la description, qu'il s'agisse de la description d'actes, d'états, de sentiments, de rapports à soi ou à l'autre. Il n'y a pas de variation autour du genre discursif. Les énoncés sont par ailleurs de même niveau, sans

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

dénivellation ouvrant sur des évènements remarquables et indices de la transformation de l'objet du discours, si bien que l'interaction dans son ensemble ne donne pas à lire une dynamique constructive de la notion initiale. Le choix du maître du retrait total, qui exclut tout étayage, peut en constituer un élément explicatif.

Pour la classe 8, j'ai choisi de reprendre une première saynète (TP24 à 46), dont je considère les enchaînements dialogiques représentatifs de l'interaction. Trois sous-thèmes y sont développés, qui participent à l'élaboration de la carte du champ notionnel : les animaux pensent à (TP26) / les animaux pensent que (TP27) / les animaux pensent quelque chose (TP31). Les élèves répondent à la question propositionnelle posée par des catégorisations, qui semblent décalées par rapport à la question initiale, qui porte sur la question de l'existence même d'une pensée animale, dans un usage intransitif du verbe penser. Cette dimension ne fait pas partie du champ notionnel que les élèves construisent. Elle met vraisemblablement les élèves en difficulté, ce qu'un élève exprime par son constat d'un non-savoir exprimé en première personne (TP25), qu'un autre élève relaie, en déplaçant l'usage du verbe à un usage transitif (TP28), qu'un troisième confirme après avoir repris l'usage intransitif, qu'il abandonne aussitôt (TP27) :

25, E5 : je ne sais pas

26, E8 : les animaux pensent à manger

27, E6 : les animaux ils pensent + ils pensent à + + ils pensent avoir une maman

28, E9 : les animaux ils pensent à / par exemple si + si sa maman elle est morte eh bien il pense à elle quand il dort

29, E10 : ben les animaux ils pensent à jouer

30, E11 : les animaux ils pensent à avoir une amoureuse

31, E12 : donc ben les animaux ils pensent d'abord un rêve et ça se peut qu'il se réalisait

32, E13 : les animaux ils pensent et + et + ils veulent le faire + mais ils ne pourront pas le faire parce que ce sont des animaux et + ils rêvent de quelque chose qu'ils ont envie de faire

33, E14 : les animaux ils pensent à se promener

La difficulté est donc occultée plutôt que prise en charge. L'absence d'étayage du maître, eu égard au dispositif qui prévoit son effacement, ne permet pas qu'elle soit affrontée.

Les enchaînements manifestent une coopération des élèves dans la construction de la référence. Les énoncés établissent une circulation entre les différents sens et usages retenus du verbe penser – penser à / penser que / penser quelque chose et introduisent des catégories,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

dans des énoncés parallèles, qui composent des séries en ajout, en continu ou à plusieurs tours de parole d'intervalle. Par exemple : penser à manger / penser à jouer / penser à se promener et penser avoir une maman / penser à elle / penser à avoir une amoureuse (TP26 à 30, TP33, 34, 36, 37, 38). Ils peuvent faire l'objet de reprises à plusieurs tours de parole d'intervalle (TP26 repris en 41, TP38 repris en 42, TP44 repris en 46). D'autres enchaînements d'énoncés donnent à identifier des reformulations qui focalisent sur un autre aspect (le rêve) et apportent une rectification sur l'énoncé qui précède (TP 31, 32). Une relative stéréotypie apparaît en ce qui concerne les énoncés anaphoriques « les animaux ils pensent à », ce qui du point de vue des positions énonciatives, indique de la part de chacun le souci de rattacher son intervention à celle d'autrui, en ayant une démarche identique, tout en marquant sa différence par l'apport d'un nouveau prédicat. Le genre de la description est dominant. L'ensemble relève d'un discours anthropomorphiste, qui fait l'unité du champ et qui n'est jamais interrogé. De ce point de vue, le réel, la fiction, le possible constituent un seul et même monde et dans cet écrasement, on ne repère pas de changement de monde, ni de dénivellation majeure, de l'ordre d'une problématisation. L'évidence d'une pensée animale, initialement admise, dans l'évitement de la difficulté et en l'absence de tout étayage, demeure. L'interaction se caractérise par l'absence d'événement, c'est-à-dire par le retour du même (François, 1990, p. 9). Le ce dont on parle est constant, sans modification profonde.

*Quelques traits de la quatrième tendance*

Une quatrième tendance concerne les classes 9 et 10. Elle présente des caractéristiques mêlées, entre efficacité et échec de la discussion.

En classe 9, l'analyse des enchaînements dialogiques met au jour un tableau contrasté, en ce qui concerne l'efficacité de la discussion. Du point de vue de la carte du champ notionnel, que je reconstruis dans le parcours des mouvements dialogiques, j'identifie dix sous-thèmes, qui sont posés par l'enseignant, ou bien par reformulation de propos d'élèves ou bien à sa seule initiative. Ils apparaissent sous forme de questions posées, la question initiale composant à la fois le thème de la discussion et un sous-thème au même titre que les autres, en réalité : L'amour qu'est-ce que c'est ? / Avez-vous des amoureux ? Quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligés d'être amoureux ? / A quoi sert le mariage ? /



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Est-ce que l'amour dure toujours ? Qu'est-ce que se quitter ? / Comment sait-on qu'on est amoureux ? Peut-on être amoureux quand on est petit ? Qu'est-ce qu'être jaloux ? / Peut-on être amoureux de tout le monde ? / Les élèves sont plutôt invités à parcourir qu'à élaborer la carte du champ notionnel, soit à être en position basse, en proposant des réponses catégorielles ou propositionnelles aux questions de même nature qui leur sont posées. La multiplication des sous-thèmes appauvrit paradoxalement l'unité du champ notionnel, dans une sorte de délitement. Je reconstruis ces sous-thèmes comme étant dix saynètes constitutives de l'échange. Néanmoins, entrelacées à ces saynètes, d'autres apparaissent, composées par les élèves, qui échappent aux prescriptions de l'enseignant, qui vient alors en appui :

59, M : est-ce qu'on est + + quand on est amoureux est-ce qu'on est tous les deux obligé d'être amoureux ?

60, E, : (chevauchement d'interventions)

61, M : attends il avait commencé à répondre vas-y E8

62, E8 : « ..... ? »

63, M : des gâteaux des guilis des fleurs tu as dit

64, E8 : oui

65, M : à son amoureuse ?

66, E8 : oui

67, E4 :ou un bouquet

68, M : ou un bouquet + un bouquet de fleurs / mais vas-y E3

69, E3 : s'il le rencontre un jour eh ben il lui donne un bouquet de fleurs

70, M : si tu rencontres + E10 ton amoureux tu lui offriras un bouquet de fleurs

71, E10 : moi j'ai déjà vu avec ma maman + une voiture + une voiture de mariés

72, M : ah la voiture des mariés / qu'est-ce que c'est la voiture des mariés + E10 ?

73, E10 : (ne dit rien)

74, E ? : je sais il y a des fleurs au-dessus de la voiture

Alors que les élèves sont interrogés sur la question de la réciprocité de l'amour, un élève prend une initiative thématique autour d'actes ou de preuves d'amour, qui donne lieu à des reformulations successives sur la catégorie des fleurs, sans changement de niveau : des fleurs / un bouquet / un bouquet de fleurs. Ce sont des appuis, des renforcements de l'énoncé initial qui sont des manifestations de la coopération des élèves entre eux pour développer le thème. Un changement de niveau a lieu lorsque qu'un déplacement thématique est effectué du bouquet de fleurs aux fleurs sur la voiture (TP74), l'énoncé relevant d'une démarche visant à relier les énoncés les uns aux autres, pour poursuivre la coopération.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

L'étude de la saynète consacrée à la question de savoir si l'amour dure toujours (TP86 à 108) permet de mettre au jour un événement, du point de vue de l'adoption d'une conduite discursive par différents élèves, en forme de modalisation, qui manifeste une efficacité de la discussion.

86, M : ça sert à s'aimer pour toujours d'accord / est-ce que + est-ce que quand on est amoureux c'est pour la vie ?

87, E ? : **oui** (en chœur)

88, E4 : et moi **je crois que c'est pour toujours**

89, E3 : **mais des fois on se déteste**

90, M : ah des fois on se déteste + pourquoi ? Vas-y E3

91, E3 : parce que sinon si quelqu'un est méchant + et que l'autre est gentil + et que la gentille elle déteste le méchant mais que le méchant aime la gentille + eh ben quand le méchant lui dit "est-ce que tu veux sortir avec moi" + eh ben elle le déteste

92, M : donc la question était "est-ce qu'on peut s'aimer pour la vie ?" + qu'est-ce que tu penses toi ?

93, E4 : **oui**

94, M : laisse E3 répondre

95, E3 : **oui et non**

96, M : oui et non d'accord / E6

97, E6 : eh bien mon papa **des fois** il aime ma maman **des fois** il l'aime pas parce que une fois il a dit à ma maman si elle serait président + eh ben mon papa il ne votera pas pour elle [...]

104, M : attends / on n'était plus sur cette question-là + on est en train de chercher à savoir si l'amour ça durait toute la vie

105, E ? : euh (en chœur)

106, E4 : **peut-être que non ou peut-être que oui**

A la question de savoir si l'amour dure toute la vie, qui donne lieu à une validation collective (TP87), puis à une reformulation, qui a le sens d'un renforcement dans l'expression d'une conviction - pour la vie / toujours (TP88), succède une objection d'E3, introduite par une modalisation (mais des fois), qui aboutit en TP95 à une réponse définitive modalisée de nouveau en « oui et non » de la part du même élève. Ces modalisations sont immédiatement intégrées par E6 en TP97, dans son énoncé, au travers d'une reformulation (des fois...des fois). Enfin, E4 en TP106 manifeste un changement de son point de vue initial (TP93), par intégration de l'objection à son propre point de vue.

On peut parler d'une relative efficacité de la discussion, quand a lieu un bougé dans les points de vue, lorsque les élèves parviennent à une certaine autonomie de leur expression.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

Elle se compose avec un certain malheur de la communication, lorsque les élèves restent cantonnés à des positions basses.

Dans la classe 10, le tableau est aussi contrasté. On peut isoler des saynètes, qui manifeste une efficacité de la discussion et d'autres qui la nuancent.

Dans une première unité séquentielle (TP8 à 39), trois sous-thèmes apparaissent successivement les rôles parentaux / la taille / l'âge comme catégorisations pour définir l'adulte. Les élèves coopèrent dans la construction de la référence, dans les saynètes reconstruites, telle la suivante (TP8 à 14).

8, E1 : en fait c'est comme les papas et les mamans

10, E2 : en fait la maman elle lave et tout + le papa il va travailler + la maman elle fait le ménage et après elle va travailler

13, E4 : un papa va travailler et une maman reste

14, M : qui veut expliquer ce qu'est un adulte autrement ? E5

Trois tours de parole d'élèves sont consacrés aux parents et à leurs rôles. E1 introduit une analogie avec les parents pour construire la définition de l'adulte. L'élève E2 opère un développement sur l'énoncé de l'élève E1. Il marque l'enchaînement au point de vue de son prédécesseur par une reprise anaphorique : « en fait ». Sa reprise introduit un développement du sous-thème, sous forme de prédictions autour de la répartition des activités entre parents. L'énoncé de E4 vient apporter une correction sur l'énoncé de E2 sur la question du travail. C'est le maître qui clôt l'échange et le réoriente, sans pour autant qu'il soit nécessairement saturé. E5 introduit un changement de niveau par l'introduction d'une nouvelle catégorie, qui englobe celle des parents et ouvre sur d'autres possibles : « c'est un grand qui s'occupe des enfants quand ils sont petits » (TP17).

Ce qui est caractéristique de l'efficacité de cette discussion est la difficulté des enfants à stabiliser une définition de l'adulte qui soit satisfaisante, dans l'élaboration de la carte du champ notionnel, à partir de catégorisations successivement proposées les rôles parentaux / la taille / l'âge / le mariage / avoir des enfants / être amoureux.

L'enseignant propose une réorientation de l'examen du thème, par une question de relance, qui opère un déplacement : « Quand devient-on adulte ? Quand est-ce qu'on peut dire

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

qu'on est adulte ? » en TP 69. L'embarras des élèves à déterminer la notion se poursuit dans la saynète qui suit. Les sous-thèmes déjà développés sont repris pour catégoriser la notion : la taille / l'âge / le mariage / avoir un enfant / un bébé et leurs limites sont posées :

84, E2 : moi je trouve que quand on devient grand c'est à 25 ans

85, M : et qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi 25 ans ?

86, E2 : parce que c'est l'âge qu'on a un bébé

87, M : ah

88, E2 : Pauline elle a eu un bébé à 25 ans

89, M : toi tu penses / alors est-ce qu'on devient adulte quand on a un bébé mais ça

90, E11 : non parce qu'on est déjà adulte

91, E5 : il y a des gens qui se marient plus tôt

92, E ? : oui et il y a des gens qui font d'abord leur bébé et après ils se marient

93, E2 : moi Pauline elle va se marier mais quand

Par rapport à la tentative de l'élève E2 de construire une réponse, des objections des élèves E5, E11 et d'un élève non identifié (TP90 à 92) s'enchaînent les unes aux autres. Elles ont toutes en commun de marquer les limites de chaque catégorisation retenue dans le cours de la discussion et de mettre en scène, dans la reprise de leur variété, la complexité irréductible qui préside à la définition de la notion d'adulte. Ces élèves construisent en commun l'impossibilité de définir la notion d'adulte par une catégorie stable, sans pour autant qu'elle soit elle-même dite. La difficulté de définition de l'adulte n'est à aucun moment pointée ou problématisée comme constitutive de la notion même, en l'absence d'un étayage du maître qui s'orienterait en ce sens. La démarche est poursuivie, quand, à la demande d'une autre catégorisation par l'enseignant, E8 propose « quand on est amoureux » (TP99). Un élève non identifié objecte : « il y a des gens amoureux et pas adultes » en TP103. L'impasse est maintenue.

***Quelques traits de la cinquième tendance***

Une cinquième tendance concerne en réalité une seule classe, la classe 6, de manière spécifique et isolée, qui prend une coloration particulière dans la création d'un espace discursif ludique.

La spécificité de la tâche en DP, telle que définie par le maître, consiste à dire ce que le sujet évoque, dire ce qu'on a envie de dire, dire ce qu'on pense à propos de la notion.

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

L'analyse des enchaînements dialogiques montre qu'effectivement les élèves mettent en jeu ces conduites discursives et que se crée un espace discursif ludique (François, 1990, p. 48). C'est la spécificité de ce texte, consacré au thème de la colère, de créer un espace ludique, où ensemble les enfants « jouent à », jouent à « faire comme si » (*ibid.*), cherchent à faire exister ensemble par le discours ce qui ne le pourrait pas autrement, le réel et l'imaginaire.

L'ensemble des énoncés relèvent du genre de la description, qu'il s'agisse de la description d'un acte, d'un état, d'une émotion, d'un signe. Il n'y a pas de variation autour du genre discursif. On n'assiste pas à une diversification des sous-thèmes et des catégorisations de la notion, au fur et à mesure du déploiement de la discussion. Il ne semble pas que son enjeu soit là. Mais des changements de monde (François, 1990, p. 45) sont repérables, qui aménagent des passages du possible à l'impossible, d'un réel possible à un imaginaire fictionnel :

40, E19 : quand je suis en colère je casse tout

41, E10 : je ne suis plus le copain de E6

42, E1 : je pète toutes les planètes

L'énoncé du TP42 s'accompagne de rires d'élèves.

49, E14 : quand je suis en colère je crie très fort

50, E15 : quand je suis en colère je dis à tout le monde « sale clochard » / (rires d'élèves) ben qu'est-ce qu'il y a ?

51, E16 : quand je suis en colère je jette des météorites sur un bâtiment

Ces changements de monde sont remarquables, dans la mesure où ils donnent à la discussion une coloration particulière. Les passages à un monde fictif constituent l'ouverture d'un espace ludique entre les élèves, où les valeurs, les normes du bien et du mal, des comportements admissibles en société sont transgressées dans le discours, où les normes langagières de l'école, qui excluent les gros mots et la familiarité, sont également transgressées. Sont ainsi affirmées la cohésion du groupe, son identité, un plaisir à parler ensemble, le partage de mondes possibles et fictifs, le rire ensemble, qui met l'enseignant en situation d'effectuer des rappels à l'ordre réguliers et au respect de la forme scolaire, alors que le dispositif Lévine choisi prévoit son effacement (TP46, 54, 58, 69).

#### 5.4. Bilan de l'analyse des mouvements dialogiques

A dresser un bilan de cette étude des enchaînements dialogiques, cinq tendances ont été dégagées à l'analyse des documents de recherche, ce qui manifeste une dispersion dans les pratiques, une absence d'homogénéité entre elles, en termes d'efficacité des discussions. A ne pas me départir de la question de la vérité des énoncés, des valeurs posées et de ce qu'on dit à l'école, je ne parviens pas à reconstruire la majorité des séances comme étant efficaces. Ou bien les propos sont erronés (classe 3, classe 8), ou bien ils demeurent non aboutis (classe 6, 7, 10), ou bien ils sont dispersés et non totalisables, c'est-à-dire qu'ils ne composent pas une unité du champ notionnel (classes 1, 4, 9).

Une seule tendance sur cinq qui ont été reconstruites, soient trois classes, fait apparaître une efficacité des discussions, en termes d'élaboration et d'enrichissement du champ notionnel, en vertu d'une problématisation effective du thème. Pour autant, les raisons de cette efficacité ne sont pas homogènes. Les pistes d'explications didactiques à donner à cette efficacité demeurent en partie obscures. Le croisement avec les résultats obtenus à l'étude de la répartition de la parole et des modalités de régulation des échanges ne permet pas d'en rendre compte pleinement. En effet, en classe 5, les élèves échangent en toute autonomie, alors qu'en classe 11 l'étayage du maître est très développé. En classe 2, une pratique mixte est apparue. Or toutes ces séances donnent à reconstruire une certaine efficacité de la discussion. En creux, la seule hypothèse qu'on puisse par contre avancer avec certitude et valider est que la très forte directivité de l'enseignant dans les échanges est un obstacle indéniable à l'efficacité des discussions, qui installe les élèves en position basse et détruit la dynamique interactionnelle, le cas le plus significatif étant celui de la classe 1 et des classes 3, 4, 9 de manière plus atténuée, lorsque la directivité est elle-même atténuée.

La classe 11 est celle dans laquelle la construction de la référence apparaît la plus variée, selon des déclinaisons riches et pertinentes de l'objet du discours, qui renvoient à une complexité mise en jeu et conjointement prise en charge. Plusieurs hypothèses peuvent être posées pour en rendre compte. Par comparaison avec les classes 2 et 5, où l'étayage est moins appuyé ou absent, on peut faire l'hypothèse que l'étayage de l'enseignant en classe 11 s'avère partie prenante de l'efficacité de la dynamique interactionnelle. En même temps le risque de

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

bascule dans un cours dialogué est à souligner, en référence au fait que la parole est parfois captée par l'enseignant, au détriment de l'autonomie des échanges entre élèves, dont les résultats des classes 2 et 5 montrent qu'ils sont pourtant porteurs. (On se reportera aux résultats de la sections 3 et de la sous-section 4.2. du chapitre, consacrés respectivement à l'étude de la répartition de la parole et à la régulation des échanges). Dans une seconde hypothèse, une différence est à prendre en compte entre les enseignants des classes 2, 5 et 11, qui porte sur leur formation. Le professeur de philosophie est formé à la discipline académique, ce qui n'est pas le cas des enseignants du premier degré. Le professeur de philosophie appuie sa pratique sur cette formation et sa mise en œuvre dans sa pratique professionnelle en terminale, pour mettre en jeu l'étayage qu'il déploie, avec le risque constant aussi de bascule dans un cours dialogué. Or c'est en termes d'élaboration conjointe et d'aboutissement de la discussion que les résultats sont plus satisfaisants en classe 11, au sens où complexité, densité et expansion des notions en jeu dans la discussion, sont prises en charge par les élèves, tout en y étant aidés. Comme l'a montré la section 5 du chapitre 8, consacrée à l'analyse des entretiens avec les enseignants, aucun des enseignants du premier degré n'est formé et ne réclame de formation à la discipline académique philosophie. On peut conjecturer qu'une formation en philosophie des enseignants peut avoir un intérêt et des effets porteurs sur les pratiques de DP. Une troisième hypothèse concerne un aspect de la collaboration entre l'enseignant titulaire de la classe 11 et le professeur de philosophie. C'est l'enseignant titulaire de la classe, qui sollicite régulièrement le professeur de philosophie pour la mise en place d'un DP, avec un travail en commun sur le choix du sujet, en référence au traitement de notions qui a eu lieu dans la classe, dans les disciplines et dont l'enseignant titulaire considère qu'elles sont des acquis et des appuis, dont disposent les élèves. En l'occurrence le DP consacré au sujet *Faut-il vouloir la paix à tout prix ?* intervient après une séquence en histoire, consacrée à la seconde guerre mondiale. Les élèves dans la discussion y empruntent du matériau et des exemples. Un résultat est aussi que l'ancrage du thème du DP dans un champ disciplinaire et des notions étudiées, le nourrit et permet une élaboration dense du champ notionnel.

## Conclusion du chapitre 9

Ce chapitre, consacré à la description des pratiques du DP en classe, orienté par une démarche de caractérisation du DP comme genre et des contenus en jeu, se définit par l'exposition de résultats homogènes pour certains et hétérogènes pour d'autres.

Du point de vue du rapport du DP à une discipline scolaire, une non-disciplinarisation caractérise le DP. La pratique du genre DP a cours en dehors de son inscription dans une approche disciplinaire. Concernant le rapport du DP à quelque chose qui ressemble à la philosophie, qu'il s'agisse d'une discipline philosophie, existante et/ou dont les pratiques seraient renouvelées ou à titre d'horizon, ce rapport est majoritairement distendu ou confus ou inexistant, en termes de contenus, qu'on se place du point de vue des thèmes retenus, de l'activité proposée, de la définition de la tâche. Les pratiques de l'enseignant de la classe 11 font exception. En tant que professeur de philosophie en terminale, il inscrit le DP dans un rapport à une discipline philosophie académique, dans toutes ses dimensions, le rapport aux œuvres et aux doctrines de la tradition, une tâche fixée de niveau 2, selon une orientation finalisée, mais au risque d'un format de cours dialogué ; par ailleurs ce résultat est à relativiser, en l'absence d'autres séances menées par des professeurs de philosophie dans mon corpus. Les autres enseignants évoquent rarement auprès des élèves la philosophie comme une discipline, mais plutôt comme dispositif, activité, méthode, sans définition claire. Conjointement ils prescrivent le DP en termes de situation (discuter, prendre la parole, réfléchir) plutôt qu'en termes de tâche spécifique, qui seule ouvrirait l'inscription de l'activité dans une dynamique d'apprentissages disciplinaires, au travers d'habiletés disciplinaires spécifiques. Daunay et Delcambre (2007) ont notamment établi une distinction entre trois façons d'inscrire des savoirs et des savoir-faire, soient des contenus, dans une interaction. Un savoir ou un savoir-faire est « disciplinaire », lorsqu'il est désigné en tant que tel ou travaillé explicitement. Un savoir ou un savoir-faire est « épisciplinaire », lorsqu'il est mis en acte sans être nommé. Un savoir ou un savoir-faire est « hypodisciplinaire », lorsqu'il est occulté, alors qu'il est présent (2007, p. 39). Dans le cas des pratiques de DP, majoritairement, on ne parvient pas à identifier des savoirs et des savoir-faire, désignés ou travaillés explicitement,



*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

c'est-à-dire disciplinaires. C'est donc une dimension conversationnelle du DP qui est très majoritairement engagée, au sens exposé par Nonnon et repris à Jacques, par distinction avec le dialogue, dont l'« objectif est une approximation mutuellement acceptable sur la valeur de vérité d'une thèse, ou le sens d'un concept ou d'une affirmation », tandis que la fonction de la conversation est de « corroborer l'appartenance à la communauté en retremant le lien collectif » (Jacques, 1988, cité par Nonnon, 1997, p. 15).

L'étude du contexte du DP (section 2) a fait apparaître une tendance majoritaire à pratiquer le DP dans une salle informatique ou une BCD, une salle polyvalente, un couloir, soit majoritairement une fuite hors de la salle de classe, lieu d'apprentissages scolaires et disciplinaires. À considérer la disposition des élèves qui y est associée (disposition en cercle sur des chaises ou en tailleur), la suppression des tables ou encore la limitation des rôles participatifs au rôle de débattre, c'est une tendance à promouvoir le DP à titre d'activité qui demeure en dehors des activités de la classe et des disciplines, qui se marque. Les tâches de niveau 1 de l'ordre de la prise de parole, de l'expression d'un avis, majoritairement proposées, apparentent le DP au genre de la conversation, où l'enjeu est pour l'essentiel, d'affirmer le lien social. En même temps, à porter l'attention sur le format de la communication scolaire, l'analyse quantitative a fait apparaître, dans six classes (1, 2, 4, 7, 9), des taux de tours de parole et de volume de parole de l'enseignant élevés, ainsi qu'une forte densité du questionnement magistral, qui donnent à inférer une direction massive des échanges par le maître, dans un dialogue pédagogique inégal, sans autonomisation des échanges entre élèves et dans deux classes (3 et 11) un tableau contrasté, soit un partage entre la conservation d'un dialogue pédagogique ordinaire et une autonomisation des échanges entre élèves (section 3). Cette pratique d'un dialogue pédagogique ordinaire et inégal réinscrit le DP dans le jeu des places asymétriques au profit de l'enseignant, s'il tendait à s'en éloigner.

Les approches du genre DP ne donnent pas la priorité à la visée d'apprentissages, qu'on se place du point de vue du genre, en tant que genre à enseigner et apprendre ou du genre, en tant que moyen d'apprentissages.

Majoritairement, le DP n'est pas pratiqué en tant que genre à enseigner et apprendre. C'est notamment la rareté d'une diversification des rôles participatifs à endosser, qui permet de le faire apparaître. Un rôle de débattre est essentiellement attendu de la part des élèves,

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

mis à part dans la classe 2, où les rôles participatifs à tenir sont diversifiés, en référence aux techniques Freinet du conseil d'enfant. Cette dimension du genre scolaire conseil d'enfant est secondarisée dans la pratique du DP de cette classe 2. Pour deux autres classes (1 et 11), un rôle participatif autour de l'organisation technique de la circulation du bâton de parole est mis en œuvre, non pas autour de la distribution de la parole, qui reste spontanée ou aux mains du maître. Dans la grande majorité des pratiques, le genre DP n'est pas un genre à apprendre.

Le genre est diversement pratiqué, à titre de moyen d'apprentissages, qu'il s'agisse de l'écoute ou d'un contenu spécifique, tel que la problématisation. Concernant l'apprentissage et la maîtrise de l'écoute, considérée comme représentative, des résultats, qui ne sont pas homogènes, sont apparus (section 4). L'écoute sociale et interpersonnelle est objet d'attention dans toutes les classes, mais le travail de l'écoute dans toutes ses dimensions, sociale et cognitive, est divers. Trois tendances ont été dégagées. Une première tendance se caractérise par un travail réel sur l'écoute avec un étayage de l'enseignant et une maîtrise relativement efficace de ses dimensions dans cinq classes (classes 2, 3, 4, 10 et 11). Une deuxième tendance se caractérise par l'absence de travail effectif de l'écoute et une maîtrise variable (classes 1 et 9). Une troisième tendance concerne quatre classes (classes 5, 6, 7, 8) : elle se caractérise par l'usage du bâton de parole, mais exclut un travail de l'écoute orchestré par le maître ; la maîtrise de l'écoute est alors diverse d'une classe à l'autre. En ce qui concerne la problématisation (section 5), c'est à titre de contenu invisible, mais en présence, qu'elle apparaît dans deux classes et dans une, la classe 11, elle est intentionnellement travaillée et visée par un étayage du maître. Le bilan de l'étude des enchaînements dialogiques manifeste également une dispersion dans les pratiques. Une seule tendance (trois classes 2, 5, 11) fait apparaître une réelle efficacité des discussions, en faveur de l'élaboration et de l'enrichissement du champ notionnel, en vertu d'une problématisation effective du thème, même si par ailleurs tous les élèves n'accèdent pas à sa conscientisation. A prendre en compte la question de la vérité des énoncés, des valeurs posées et de ce qu'on dit à l'école, qui touchent à ce qu'on apprend à l'école, il n'est pas possible de conclure à l'efficacité des huit autres séances.

## Conclusion de la quatrième partie

Cette partie était consacrée à la caractérisation du genre DP, à partir des déclarations d'enseignants qui le mettent en œuvre en classe et à partir des pratiques effectives observées.

La reconstruction des déclarations de pratiques a fait apparaître des manières majoritairement non disciplinaires de concevoir le DP (à l'exception de l'enseignant de la classe 11), dont témoigne la façon qu'ont les enseignants d'envisager l'activité de pensée, essentiellement transversale, en l'absence de définition de manières de penser spécifiques et de l'absence de définition des modalités de son apprentissage. La part faite aux apprentissages dans les discours est mineure, quantitativement et qualitativement et l'enfant, qui est le sujet du DP, n'est pas appelé à s'actualiser comme élève constitué en apprenant. La dimension scolaire du DP est aussi en question dans certains cas, lorsqu'on prétend échapper aux contraintes scolaires, dans une opposition tracée entre plaisir et magie des échanges en DP et apprentissages scolaires.

La description des pratiques de classe s'est inscrite dans une perspective quantitative, qui a permis de faire apparaître une diversité des tendances, en ce qui concerne le format de la communication scolaire, qui va du retrait quasi-total du maître à une directivité forte. Ce dernier cas tendrait à faire écho à certaines conclusions de Marchand, pour qui les situations nouvelles de débat dans les années 1970 restent proches de la « situation scolaire traditionnelle » (1971, p. 114), ce que confirme et affine l'analyse qualitative de la régulation des échanges. Une perspective qualitative, centrée sur le genre comme objet d'apprentissage, a montré qu'il était peu centré sur son apprentissage en tant que tel. Une autre, centrée sur la reconstruction de l'émergence de contenus dans les mouvements dialogiques des interactions langagières, en demandant si on apprend et ce qu'on apprend en situation, a permis de faire apparaître que le travail et l'apprentissage de l'écoute sociale et surtout cognitive est très variable d'une classe à l'autre. La problématisation, en tant que contenu invisible mais en présence, est apparue dans trois classes sur onze, permettant de parler d'une efficacité des

*Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité*

discussions, en termes d'élaboration de l'objet du discours, qui demanderait à être formalisée en termes didactiques et à être constituée en objet de travail, pour sortir de l'invisibilité et inscrire dans une dynamique d'apprentissages éventuellement disciplinaires, là où souvent l'activité de discussion relève de la conversation, qui au mieux tisse l'appartenance à la communauté et le lien collectif.

## CONCLUSION

Des pratiques qui revendiquent d'être orales, discussionnelles et philosophiques sont apparues en France depuis une quinzaine d'années à l'école primaire, dont il s'agissait, dans une approche didactique, de cerner l'identité, au travers de l'éclairage de leur contexte d'émergence, des sources auxquelles elles se construisent, de l'examen de leurs contenus et de leurs frontières, dans les différents espaces où elles se déploient, l'espace des recommandations et l'espace des pratiques de classe. C'est en les traitant comme un genre du discours, le genre *débat philosophique*, en postulant qu'il est à la fois objet et outil d'enseignement et d'apprentissage et que ses promoteurs le fabriquent en tant que genre scolaire et dans l'horizon de la construction d'une discipline scolaire, que je les ai étudiées.

Il en ressort que ces pratiques orales dites philosophiques, majoritairement ne s'enracinent pas dans une discipline scolaire existante, renouvelée ou à constituer, qu'il s'agisse de la philosophie ou d'une autre et qu'elles interrogent sur la nature du genre pratiqué, des contenus en jeu et des apprentissages visés. Elles révèlent plutôt une construction adisciplinaire de l'objet et, sur certains aspects, a-scolaire et ne semblent pas permettre d'identifier la fabrique d'un enseignable. Cette thèse résulte d'un parcours d'étapes qu'il convient de retracer.

Une mise en perspective de l'émergence du DP à la fin des années 1990 avec l'émergence de l'oral, du débat et des conceptions du dialogue pédagogique y afférant, à l'école primaire à partir des années 1880, a permis de faire apparaître l'absence d'une tradition continue de l'apprentissage de l'oral et *a fortiori* du débat et avec elle l'absence d'une valorisation des échanges autonomes entre élèves. Il faut parler d'une émergence récente de la valorisation de l'oral dans les années 1970 et d'une émergence encore plus récente du débat au cours des années 1990, dans les disciplines scolaires, dans la perspective d'un renouvellement des pratiques d'enseignement de ces disciplines, avec la modification des conceptions concernant la transmission et l'acquisition du savoir, du sens ou des valeurs,

### Conclusion

envisagés comme une construction sociale à l'école au cours de débats, exigeant qu'on modifie la place de l'enseignant, la nature des échanges au sein de la classe, avec la valorisation des échanges entre élèves, à côté des seuls échanges, dont l'enseignant a ordinairement l'initiative et la maîtrise. En l'absence d'une discipline *philosophie* constituée à l'école primaire, à laquelle il s'adosserait et pour laquelle le débat viendrait renouveler des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le DP profite du mouvement d'ouverture de certaines disciplines au débat pour tenter de se faire une place à l'école.

La poursuite de l'étude de l'émergence du DP, à la lumière de ses liens avec des pratiques scolaires existantes de la philosophie et des tentatives autour de leur renouvellement, a permis d'établir que cette émergence s'inscrit dans le mouvement récent des tentatives de renouveler des pratiques existantes de la philosophie à partir des années 1970, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas une innovation anhistorique et sans précédent des années 1990. L'étude fait aussi apparaître en partie la difficulté du DP à se situer, par rapport aux pratiques scolaires académiques existantes de la philosophie et aux piliers qui en sont constitutifs, par rapport auxquels il prétend se construire en rupture, une façon d'en rester tributaire en réalité, de ne pas être à bonne distance, d'être pris dans les conflits idéologiques qui traversent la question du renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie, là où d'autres disciplines de l'école y échappent.

L'examen de la fabrique du genre DP a fait apparaître les difficultés ou les impasses autour de sa scolarisation et de sa disciplinarisation, dans les différents espaces pris en compte.

Dans un premier espace, celui des recommandations, majoritairement le DP consiste dans une discussion, qui admet parfois l'*agôn*. L'accord est unanime pour une modification du format vertical de la communication scolaire, au profit d'échanges horizontaux entre élèves, qui renouvellent les modalités de la circulation de la parole dans la classe, ainsi que pour une modification du rôle habituel de référent du maître, vu comme celui qui enseigne, transmet le savoir, au profit d'un rôle d'accompagnement dans le déroulement de la discussion et d'une abstention sur le fond de la construction des objets du discours. De ce point de vue, on peut considérer que le DP partage des points communs avec les débats des autres disciplines, tels qu'ils ont émergé.

### *Conclusion*

Les recommandations ne proposent pas de modélisations didactiques approfondies du DP. Le DP est un genre et un objet à apprendre, dans sa pratique même. A l'étude d'éléments constitutifs du « contexte » (lieu où le pratiquer, durée, fréquence, inscription institutionnelle), des rôles participatifs parfois accordés et des modalités de circulation de la parole, on peut dire que les modélisations l'adaptent à la forme scolaire.

En tant qu'outil d'apprentissages, l'accord des promoteurs du DP se fait sur des contenus à apprendre de différentes natures, langagiers, de l'ordre de la socialisation et/ou de la citoyenneté, qui jouent aussi à titre de finalités et dont on peut dire qu'ils sont partagés avec d'autres dispositifs scolaires, d'autres genres d'autres disciplines, qui sont propres à l'école et qui excèdent le cadre scolaire, lorsqu'il s'agit de se socialiser ou de devenir citoyen. Le genre DP apparaît donc comme un genre scolaire de la transversalité.

C'est à propos de la fabrique de savoirs et de savoir-faire proprement disciplinaires que la reconstruction achoppe. Il n'y a pas d'unité des conceptions du rapport à des savoirs savants d'une discipline philosophie, qui témoignerait d'une entreprise unanime de disciplinarisation du DP. Certains recommandent une pratique du DP, dans laquelle des savoirs savants de la tradition philosophique transposés peuvent être évoqués en classe, selon des modélisations qui leur accordent plus ou moins de place (Lipman, Galichet, Beguery), d'autres font preuve d'hésitation sur cette question (Tozzi, Brénifier, Pettier. Go), d'autres enfin excluent le recours à des savoirs savants philosophiques transposés (Connac, Chirouter, Lévine, Lalanne). Pour les diverses habiletés de pensée mentionnées à titre de savoir-faire, leur opérationnalisation n'est pas développée, pour les construire en tant qu'habiletés proprement disciplinaires ou en vue d'une disciplinarisation.

La valorisation d'une expérience existentielle authentique vécue et éprouvée de la pensée en acte domine, qui d'une part inscrit le genre dans la transversalité plutôt que la disciplinarité et d'autre part dans une revendication d'authenticité, qui est une fuite du scolaire, dans le double refus de composer une discipline et une discipline proprement scolaire (Derrida, Bouveresse 1989), en vertu de la minoration de la dimension des apprentissages. On peut y relever une proximité avec certains discours consacrés à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en terminale, qui valorisent un modèle de la conversion. Toutes les recommandations étudiées sont construites en dehors d'une

### Conclusion

disciplinarisation, à l'exception de celles de Lipman, qui construit un cursus, une progressivité des enseignements, mais qui paradoxalement en vient à faire de la philosophie pour enfants une méthode, une approche générique, plutôt que de forger une discipline spécifique scolaire.

L'examen de la construction du genre DP, menée selon la question de la référence du DP à des genres du discours savants, mondains, scolaires, disciplinaires et selon la question des frontières du DP avec d'autres genres du discours pratiqués à l'école, qu'ils soient scolaires ou disciplinaires, a permis, pour la première, de faire apparaître que divers genres de débat, objets de transposition, les uns savants, les autres mondains ou bien encore scolaires, qui ont émergé historiquement, sont des références explicites ou cachées pour les pratiques orales philosophiques scolaires actuelles. Il s'agit du *débat délibératif*, de ses formes mondaine et scolaire, un genre de référence explicite pour certains des promoteurs du DP, qui prônent une égalité de parole, des apprentissages démocratiques et citoyens et dans l'affirmation d'une dimension intrinsèquement démocratique-philosophique du DP. Le genre de la *conversation* mondaine, du salon littéraire au café philosophique, est aussi apparu comme une référence explicite au cœur des recommandations de pratiques, dans la valorisation d'une tradition d'échange, de socialisation et de démocratisation de la parole, notamment avec la valorisation de la parole non initiée et non experte de l'enfant. A l'inverse, le genre scolaire de la *dispute*, historiquement lié à des pratiques académiques expertes et normées de l'enseignement de la philosophie, est rarement adopté et a donc le plus souvent le statut d'une référence cachée. De même pour le genre de la conversation scolaire. Enfin, le genre savant du *dialogue socratique* est apparu explicitement dans plusieurs recommandations de pratiques de DP, alors qu'il pose des difficultés de scolarisation, à être un genre textuel littéraire plutôt qu'une modalité historique de pratique sociale de la philosophie. L'examen des sources hétérogènes, explicites ou cachées auxquelles le DP se construit, témoigne des difficultés à fabriquer un enseignable cohérent et aisément lisible.

Pour la question des frontières du DP avec d'autres genres scolaires et disciplinaires, c'est à la conclusion de frontières brouillées et à une certaine indifférenciation ou à une fragilité du DP qu'on arrive, à l'examen des façons dont les recommandations du DP le promeuvent. Des recommandations de DP visent l'absorption du débat introduit en éducation



### *Conclusion*

civique (Bour *et alii*, 2003) et tombent dans les mêmes impasses que lui, sans en triompher : d'un côté le débat promeut des valeurs, la démocratie, le respect de l'autre, l'engagement participatif ; d'un autre côté il est au service de l'intériorisation de normes et de comportements. D'un côté, il est discussion, de l'autre il examine des valeurs non négociables et indiscutables. Comparées avec le modèle genevois du débat argumentatif en français, c'est la fragilité des constructions du DP qui apparaissent, a-didactiques à faire tenir sa spécificité à son authenticité, dans le déni des spécificités de l'espace scolaire. En ce qui concerne les frontières entre le DP et le débat littéraire, en se plaçant du point de vue des promoteurs du DP, certains fusionnent les deux genres, sous l'égide du DP (Chirouter, Tozzi), tandis que d'autres proposent une inclusion de l'un dans l'autre alternativement (Tozzi, Soulé, Bucheton), ces différentes approches étant commandées par une lecture sous-jacente des relations entre littérature et philosophie, qui parfois ne parviennent pas à se déprendre de leur hiérarchisation, au profit de la philosophie avec une survalorisation du travail du concept. En se plaçant du point de vue de modélisations didactiques du débat littéraire, celle de Tauveron notamment, le DP est absorbé dans le débat littéraire, ce qui pose la question de sa consistance propre, que les promoteurs du DP ne semblent pas résoudre. Enfin, les constructions du statut de la problématisation respectivement dans le débat en sciences et dans le DP font apparaître pour l'un son adaptation aux formes scolaire et disciplinaire, tandis que ce n'est pas le cas pour l'autre.

Dans l'espace des déclarations d'enseignants sur leurs pratiques de classes, il est apparu que le genre s'apprend dans sa pratique et qu'une faible attention est globalement portée à des apprentissages. Ce qui est caractéristique des manières de concevoir le DP, est de l'envisager dans une fuite hors de l'espace de la classe et hors des disciplines, en cherchant à le soustraire à ce que les enseignants identifient comme des contraintes scolaires (en faire un moment d'échanges et de plaisir partagé plutôt qu'un moment scolaire d'apprentissages, un moment magique, un moment qui échappe à l'évaluation) et/ou comme des contraintes disciplinaires (le rapport constitutif à la vérité, à la bonne réponse, jugé pesant). Pour tous, la définition de la philosophie pratiquée en école primaire consiste dans une pratique, qui met en jeu des savoir-faire. Ces savoir-faire, et notamment l'activité de pensée, sont définis majoritairement de manière transversale plutôt que disciplinaire, en l'absence de définition de manières spécifiques de penser, à l'exception de la façon dont le maître de la classe 11 les

### *Conclusion*

associe avec des doctrines issues de la tradition philosophique. La part faite à l'enfant, à ses savoirs d'expérience pour penser, est majeure, tandis que l'actualisation d'un sujet d'apprentissages spécifiques n'est pas favorisée. Ces manières de concevoir l'activité de pensée se distinguent aussi de celles des recommandations, qui prétendent à une manière authentique, existentielle de faire de la philosophie, de l'ordre de la conversion, puisée à certains discours consacrés à l'activité philosophique sociale ou scolaire.

Les pratiques de classe donnent à consigner des résultats homogènes sur certains aspects et dispersés pour d'autres. Une tendance à promouvoir le DP, à titre d'activité en dehors des activités de la classe et des disciplines, se marque au travers des lieux choisis pour le pratiquer, de la limitation des rôles à y tenir, des tâches de niveau 1 engagées, des modalités de circulation de la parole. Majoritairement, le DP n'est pas pratiqué en tant que genre à enseigner et apprendre. La nature du genre pratiqué est aussi confuse, à prendre en compte les résultats de l'analyse quantitative, qui montrent un format de la communication scolaire variable, puisque dans ce qu'on appelle débat, la pratique d'un dialogue pédagogique ordinaire et inégal a cours dans plus de la moitié des classes, aux dépens d'échanges autonomes entre élèves. Le genre est diversement pratiqué, à titre d'outil d'apprentissages, comme l'analyse de l'écoute l'a montré. L'écoute sociale et interpersonnelle est objet d'attention dans toutes les classes, mais j'ai dégagé trois tendances pour le travail de l'écoute dans ses dimensions sociale et cognitive, qui vont d'une absence totale à son travail et à sa maîtrise par les élèves. En ce qui concerne l'efficacité des discussions, à prendre en compte la question de la vérité des énoncés, des valeurs posées, de ce qu'on dit à l'école et de ce qu'on y apprend, dans l'étude des mouvements dialogiques, il n'est pas possible de conclure à l'efficacité de huit séances sur onze, tandis que dans trois séances, se manifestent une élaboration et un enrichissement du champ notionnel, en vertu d'une problématisation effective du thème. Cette dimension témoigne de la présence de contenus invisibles pour les acteurs, mais en présence, qui ne sont pas conscientisés par les élèves en classe et qui ne sont ni posés ni visés en entretien par deux des trois enseignants des classes concernées.

De manière générale, je considère que le travail que j'ai mené peut être poursuivi sur certains aspects et qu'il ouvre de nouvelles orientations sur d'autres.

### *Conclusion*

La poursuite du travail, que j'aperçois, concerne l'étude des pratiques de DP, dans les espaces de recommandation et de pratiques, dans la perspective de compléter les résultats sur la question de la construction disciplinaire ou transversale du genre, celle de ses frontières et celle de l'efficacité des discussions. L'introduction de variables autour de la constitution des corpus peut notamment permettre des enquêtes comparatistes, susceptibles de conforter certains résultats et d'en modifier d'autres.

Ainsi, je fais l'hypothèse que la recherche gagnerait à l'analyse de discours d'autres acteurs dits de terrain, notamment ceux qui encadrent les pratiques enseignantes. Un corpus composé de transcriptions d'entretiens avec des inspecteurs de circonscription, des conseillers pédagogiques de circonscription, des psychologues scolaires est en voie de constitution, autant d'acteurs qui sont susceptibles d'encourager ou de décourager les pratiques de DP, selon la façon dont ils l'envisagent. Ce sont donc d'autres points de vue sur le genre, sa construction, ses pratiques, dans l'espace des recommandations, à mettre en perspective avec les résultats déjà obtenus.

Si je me suis tournée vers des enseignants qui ont des pratiques effectives de DP, une analyse de discours d'enseignants qui ne pratiquent pas le DP, permettrait d'appréhender les raisons qu'ils en donnent, l'intérêt et les limites qu'ils y pointent et ainsi de proposer une reconstruction des discours, susceptible de nourrir la variation des points de vue sur l'objet. Il s'agirait de constituer un corpus de documents de recherche à partir de questionnaires et d'entretiens.

A partir de résultats qui mettent au jour des différences entre les approches du DP par un professeur de philosophie et par des enseignants d'école primaire, mais que je ne peux considérer comme probants, en l'absence d'un corpus suffisant (un seul professeur de philosophie), j'envisage également une étude comparée entre des conceptions et des pratiques déclarées de DP par des professeurs de philosophie, qui mettent en place des DP dans les classes et celles d'enseignants d'école primaire. Cela implique la constitution d'un corpus de documents de recherche, constitué d'entretiens et d'observations de séances de classe, en nombre suffisant et équilibré quantitativement entre ces professionnels.

## Conclusion

Afin d'approfondir la question des frontières entre le DP et d'autres genres scolaires et/ou disciplinaires, le travail mené sur des recommandations gagnerait à l'étude de pratiques de classe, à partir de séances en classe de débats dits philosophiques, qui s'appuient sur des textes littéraires, de séances de débats dits littéraires et à l'étude de séances de débats littéraires qui prennent en charge les dimensions philosophiques des textes, aux dires des enseignants qui les mettent en œuvre, pour préciser les frontières entre les uns et les autres. De même à propos de séances de débats dits philosophiques, qui portent sur des situations et des valeurs liées à l'éducation civique et de séances de débats en éducation civique, qui prennent en charge une réflexion sur les valeurs. L'un des enjeux d'une telle étude serait d'apporter des éléments de connaissance, permettant d'éclairer partiellement la question de l'opportunité d'une introduction du DP à l'école, variante spécifique ou simple redoublement de genres déjà pratiqués.

L'étude menée s'est limitée aux pratiques de DP en France, ce qui se justifie dans l'approche didactique que j'ai choisie d'adopter, qui interroge leur construction au regard de la construction du débat dans les disciplines en France. A la lumière des résultats, qui font apparaître la dimension a-disciplinaire de la construction de ces pratiques, parallèle à celle des *Educatations à*, l'exploration des constructions qui en sont faites dans les systèmes scolaires et les champs de recherche à l'étranger aurait pour intérêt, dans une perspective comparatiste, de faire apparaître les points de convergence et de divergence, leurs assises et leur fortune respectives, je pense notamment aux travaux en Belgique (Leleux, 2009), en Suisse (Heinzen, 2011), en Allemagne (Martens, 2006), au Québec (Daniel, 2007 ; Gagnon M. et Sasseville, 2011), aux Etats-Unis (Matthews, 1980), pour en citer quelques exemples.

Pour ce qui concerne de nouvelles orientations, j'envisage un travail consacré à une interrogation systématique de la *pratique dialoguée* ou de la *forme dialoguée*, dans deux directions, l'une qui concernerait l'école primaire spécifiquement, l'autre qui concernerait les pratiques scolaires de la philosophie, selon une périodisation et un choix de corpus d'instructions officielles et de recommandations, à définir dans les deux cas. C'est ainsi notamment que l'étude, que j'ai menée autour du *dialogue socratique* comme genre de référence, dans des recommandations de pratiques de discussion philosophique, sur des corpus extrêmement limités pourrait être reprise, réorientée et donner lieu à deux recherches

### *Conclusion*

ou à deux axes d'une recherche, consacrés respectivement à la question du succès de la méthode socratique dans l'histoire de la pédagogie de l'école primaire et par ailleurs dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie.

Le travail que j'ai mené d'analyse didactique du DP m'ouvre aussi deux nouvelles perspectives de recherche, autour des effets de formation de/à l'analyse didactique, dans le cadre de la formation initiale des étudiants des masters MEEF, dans la construction de leur rapport à des genres et à des pratiques d'enseignement/apprentissage et à la professionnalité.

Dans le cadre de la formation initiale des étudiants des masters MEEF, qui se destinent au professorat des écoles, il s'agirait d'interroger les effets de formation de/à l'analyse didactique de séances de classe, à partir d'outils d'analyse quantitative et qualitative des pratiques de DP en classe, empruntés à l'analyse conversationnelle et à la linguistique et réorientés dans une perspective didactique, dans la construction conjointe, par les étudiants-professeurs, de l'objet DP d'une part et de leur professionnalité d'autre part : la maîtrise et l'usage de ces outils contribuent-ils à modeler/remodeler leur construction du genre DP et conjointement la maîtrise et l'usage de ces outils contribuent-ils à la construction de leur professionnalité, dans une modification du regard et de l'analyse qu'ils portent sur leurs pratiques ? Je pense notamment à la question du « faire didactique de l'enseignant », qui se décline en conscience et en faire didactique « de type méta », de type « épидidactique ou bien encore de type « hypodidactique » (Daunay, Delcambre, 2007). Cette enquête s'appuierait sur la constitution d'un corpus de mémoires de recherche professionnelle, composé à partir de travaux d'étudiants ayant recours à des analyses équipées d'outils didactiques pour les uns et n'y ayant pas recours pour les autres, ainsi que de questionnaires et/ou d'entretiens avec eux.

Dans le cadre de la formation initiale des étudiants des masters MEEF, qui se destinent au professorat en philosophie, il s'agirait d'interroger les effets de formation de/à l'analyse didactique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie, armée des concepts fondateurs des didactiques des disciplines et d'outils d'analyse quantitative et qualitative des pratiques de classe, empruntés à l'analyse conversationnelle et à la linguistique et réorientés dans une perspective didactique, dans la construction de leurs façons d'envisager ces pratiques d'enseignement et leur professionnalité. Une question assez semblable à celle qui concernait les étudiants-professeurs du premier degré orienterait l'enquête : la maîtrise et

### *Conclusion*

l'usage de ces concepts fondateurs et de ces outils contribuent-ils à modeler/remodeler leur construction des pratiques d'enseignement de la philosophie et conjointement la maîtrise et l'usage de ces outils contribuent-ils à la construction de leur professionnalité, dans une modification du regard et de l'analyse qu'ils portent sur leurs pratiques ? Cette enquête s'appuierait sur la constitution d'un corpus de mémoires de recherche professionnelle ainsi que de questionnaires et/ou d'entretiens.

## Bibliographie

- ABELARD Pierre (1954), *Super Topica Glossae*, M. Dal Pra éd., *Scritti filosofici*, Rome-Milan, p. 305, 15-17.
- AEBY DAGHE S., FLÜCKIGER A. (2008), Quel débat pour quel objet d'enseignement ? Croisement de deux études en français et en mathématiques, *Education et didactique*, vol.2, n°2, Paris, Presses Universitaires de Rennes.
- ALBERTINI Pierre (1990), Le *cursus studiorum* des professeurs de Lettres au XIXe siècle, *Histoire de l'éducation*, n°45, janvier, Paris, INRP, p.43-69.
- ALLIEU-MARY N. (2007), Débats argumentés et laïcité, *Spirale*, n°39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p.107-123.
- ALLIEU-MARY N., TUTIAUX-GUYON Nicole (2002), La vérité historique en débat ?, *Cahiers pédagogiques*, n°401, Paris, CRAP, p. 35-37.
- ALVAREZ-ORDONEZ Gemma (2001), Chateaubriand et les salons, dans Real E, Jiménez D., Pujant D., Cortijo A (eds.), *Ecrire, traduire et représenter la fête*, València, Universidad de València, p. 175-185.
- ARISTOTE (1999), *Physique*, Paris, Garnier Flammarion.
- ARSAC Gilbert, GERMAIN Gilles, MANTE Michel (1988), *Problème ouvert et situation-problème*, Villeurbane, IREM.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1993), *Placer les élèves en « situations-problèmes »?*, Paris, INRP.
- ASTOLFI Jean-Pierre (2008), *La saveur des savoirs*, Paris, ESF, 2008.
- ASTOLFI Jean-Pierre, PETERFALVI B, VERIN Anne (1998), *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz.
- AUBENQUE P., Aristote, *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 6 aout 2015, URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/aristote/>;
- AUDIGIER François (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale*, n°15, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p.61-89.
- AUDIGIER François (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.
- AUDIGIER François (2002), L'éducation civique dans l'école française, URL : [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france\\_audigier.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm), p1-21.
- AUDIGIER François (2007), Temps subi, temps construit, dans LAHANIER-REUTER Dominique et RODITI Eric (eds.), *Questions de temporalité, les méthodes de*

## Bibliographie

- recherche en didactiques* (2), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 13-27.
- AUDIGIER François (2008), Formes scolaires, formes sociales, *Babylonia*, URL : [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch), p. 8-13.
- AUDIGIER François (2010), Les curriculum chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des « *Educations à...* » et autres domaines de formation, dans MALET Régis (dir.), *Ecoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-37.
- AUGUET G. (2005), De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole, *Spirale*, n°35, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- AURIAC-SLUSARCZIK Emmanuelle, MAUFRAIS Martine, *Chouette ! Ils philosophent*, Clermont-Ferrand, Canopé – CRDP de Clermont-Ferrand.
- BACHERARD Gaston (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAZAN B.C., FRANSEN G., WIPPEL J.F., JACQUART D. (1985), *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*, Turnhout, Brepols.
- BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF.
- BEAUJEAN J., BLEAU G., SULTAN J.-P., D'YVOIRE J. (1993), Inventaire des émissions de philosophie produites et diffusées par la Radio-Télévision scolaire entre janvier 1965 et mars 1968, *Cahiers philosophiques*, n° 55, Paris, CNDP, p.143-149.
- BECCHI E., JULIA D. (dir) (1998), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Seuil.
- BEGUERY Jocelyne (2012), *Philosopher à l'école primaire*, Paris, Retz, Sceren CNDP-CRDP.
- BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Martine, RUFFIER Josyane (2004), *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier.
- BEORCHIA F. (2005), Débat scientifique et engagement des élèves dans la problématisation : cas d'un débat sur la commande nerveuse du mouvement en CM2 (10-11 ans), *Aster*, n°40, p.121-151, Paris, INRP.
- BERGOUNIOUX Alain, LOEFFEL Laurence, SCHWARTZ Rémy (2013), *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Rapport remis au ministre de l'éducation nationale, Paris, Ministère de l'éducation nationale.



## Bibliographie

- BERGSON Henri (1927/1985), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF.
- BERGSON Henri (1928/1985), *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF.
- BERNIE Jean-Paul (2001), Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, dans Bernié Jean-Paul (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p.155-171.
- BERNIE Jean-Paul (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de pédagogie*, n° 141, Paris, INRP, 77-88.
- BERTON Bettina (2007), La laïcité dans la formation des enseignants, *Spirale*, n° 39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3 et IUFM Nord-Pas de Calais, p.125-137.
- BERTON Bettina (2011), Philosophie en débat à l'école primaire, dans Szpirglas Jeanne (dir.), *La Neph* n°1, Lille, SCEREN, CNDP-CRDP Nord-Pas de Calais, p. 100-110.
- BILLOUET Pierre (coord.) (2007), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, (Paris), L'Harmattan, 2007.
- BISAULT Joël (2008), Constituer une communauté scientifique scolaire pour favoriser l'argumentation entre élèves, dans BUTY Christian et PLANTIN Christian (dir.), *Argumenter en classe de sciences*, Paris, INRP, p. 153-192.
- BISHOP Marie-France (2008a), Les textes officiels de français pour l'école élémentaire entre 1945 et 1972 : entre tradition et rénovation, *Spirale*, n°42, Lille, Presses universitaires de Lille 3, p.7-18.
- BISHOP Marie-France (2008b), Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972, *Le Télémaque*, n°34, p.59-72, Caen, Presses universitaires de Caen.
- BISHOP Marie-France (2010), L'enseignement du français à l'école primaire de 1945 à 1960 : entre stabilité et doutes, dans d'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *En attendant la réforme*, Grenoble, PUG, p. 169-181.
- BISHOP Marie-France, CARDON-QUINT Clémence (2015), L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires, dans d'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 113-135.
- BLANCHET A. (1997), *Dire et faire dire*, Paris, Armand Colin.
- BLANQUER Jean-Michel (dir.) (2012), *L'instruction morale à l'école*, Paris, SCEREN, CNDP.

## Bibliographie

- BOTS Hans, WAQUET Françoise (1997), *La République des Lettres*, Paris, Belin, De Boeck.
- BOUR Thierry, PETTIER Jean-Charles, SOLONEL Michel (2003), *Apprendre à débattre. Vie collective et éducation civique au cycle 3*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURGEOIS Bernard (1984), L'école et l'enseignement philosophique, en France, aujourd'hui, *Philosophie école même combat*, Colloque philosophique de Sèvres, Paris, PUF.
- BOURGEOIS Bernard, DERRIDA Jacques (1990), *Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France*, compte-rendu de la séance du 24 novembre, Paris, Sorbonne.
- BOUVERESSE Jacques, DERRIDA Jacques (1990), *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie*, dans DERRIDA Jacques, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée.
- BRENIFIER Oscar (2002), *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- BRENIFIER Oscar (2005), *La liberté, c'est quoi ?* Paris, Nathan.
- BRENIFIER Oscar (2007), *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, Editions Alcofribas Nasier.
- BRISSON E., BRISSON J.P., VERNANT J.P., VIDAL-NAQUET P. (2000), *Démocratie, citoyenneté et héritage gréco-romain*, Paris, Editions Liris.
- BRONCKART Jean-Paul (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD Michel, FIJALKOW (dir.) (2002), *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD Michel, FIJALKOW (dir.) (2008), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue française de pédagogie* n°148, Paris, INRP, 75-87.
- BRUNER Jérôme, (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUTER Annie (2008), Le cours magistral comme objet d'histoire, *Histoire de l'éducation*, n°120, p. 5-32.
- BUISSON Ferdinand (1878), *Conférence sur l'enseignement intuitif*, Paris, Hachette.

## Bibliographie

- BUISSON Ferdinand (1882-1887), *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CANGUILHEM Georges (1952), *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin
- CAUTERMAN Marie-Michèle, DAUNAY Bertrand (2010), *La jungle des dispositifs, Recherches*, n°52, p. 9-23.
- CEFAÏ Daniel (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, Editions La Découverte.
- CHARAUDEAU Patrick (dir.) (1991), *La Télévision*, Paris, Didier Erudition.
- CHARBONNIER Sébastien (2013), *Que peut la philosophie ?*, Paris, Seuil.
- CHARTIER Anne-Marie, HEBRARD Jean (1989/2000) *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, Fayard.
- CHATEAU Jean-Yves (2004), La « philosophie » à l'école primaire, dans *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, Actes du colloque interacadémique de mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier, Paris, MENSUR-DESCO, p. 29-52.
- CHATELET François (1970), *La philosophie des professeurs*, Paris, Grasset.
- CHATELET François, DERRIDA Jacques, FAYE Jean-Pierre, LECOURT Dominique (1998), *Le rapport bleu*, Paris, PUF.
- CHERVEL André (1988), L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, 59-119.
- CHERVEL André (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels*, tomes 1-3, Paris, INRP, Economica.
- CHERVEL André (1998), *La culture scolaire*, Paris, Belin.
- CHERVEL André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.
- CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHIROUTER Edwige (2007/2011), *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette.
- CHIROUTER Edwige (2012), Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3, dans Tozzi M. et Chirouter E., *Recherches en éducation*, n°13, Nantes, Université de Nantes, p.31-52.

## Bibliographie

- CHISS Jean-Louis (1996), L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages, dans Bouchard R., Meyer J.C. (eds), *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque de la DFLM, Lyon septembre 1995, Paris DFLM, p. 23-24.
- CHISS Jean-Louis, DAVID J., REUTER Yves (2005), *Didactique du français*, Bruxelles, De Boeck.
- CHISS Jean-Louis (2011), Langage, société et école : de quelques considérations sur la « culture de l'expression », *Spirale*, n°47, Lille, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 15-19.
- CLOT YVES (dir.) (1999), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- COHEN-AZRIA Cora et SAYAC Nathalie (eds) (2009), *Questionner l'implicite, Les méthodes de recherches en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- CONNAC Sylvain (2003), Les différents types de discussions dans une classe coopérative, dans TOZZI M. (dir.), *La discussion dans l'enseignement et la formation*, Les cahiers du Cerfee, n°19, Montpellier, Université Paul-Valéry – Montpellier 3, CERFEE – IRSA, p.27-38.
- CONNAC Sylvain (2004), Des discussions à visée philosophique comme outil d'éducation à la citoyenneté, dans TOZZI Michel (dir.), *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, Actes du colloque interacadémique, Montpellier, DES, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, p. 127-133.
- CONNAC Sylvain (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF.
- COSSUTA Frédéric (1995), L'analyse du discours philosophique, *Langages*, n°119, Paris, Larousse, p.12-39.
- COUSIN Victor (1844/1845), *Défense de l'Université et de la philosophie*, Paris, Joubert.
- DAGOGNET François, MURACCIOLE Jean-Louis (2004), *Entretiens sur l'enseignement de la philosophie*, Paris, Little Big Man.
- DANIEL Marie-France (2007), L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, dans TOZZI M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, De Boeck, p. 123-135.
- DAUNAY Bertrand (2002), L'oral au rapport ou comment l'institution s'empare de l'oral, *Recherches*, n°33, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p. 7-27.

## Bibliographie

- DAUNAY Bertrand (2007), Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, p. 43-51.
- DAUNAY Bertrand (2007/2010), Activités – Pratiques, (2007/2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-15.
- DAUNAY Bertrand (2010), *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, Ouverture du séminaire MESHS, Lille.
- DAUNAY Bertrand (2011), L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français, *Recherches en Didactiques*, n°11, Lille, Septentrion, p. 49-65.
- DAUNAY Bertrand (2013), *Contenus et disciplines*, Clôture du séminaire Théodile 2010-2013, Lille 3.
- DAUNAY Bertrand (2014), *Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique*, Ouverture des journées VISA, CIREL, Lille 3.
- DAUNAY Bertrand (2015), Contenus et disciplines : une problématique didactique, dans Daunay Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-40.
- DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (2003), Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours, *Les cahiers THEODILE*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3, 81-101.
- DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric (2011), Enfant-Elève-Apprenant : une problématique didactique, dans DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric (dir.), *Enfant-Elève-Apprenant, Recherches en Didactiques*, Les cahiers Théodile n°11, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 7-15.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, SCHNEUWLY Bernard (2001), L'interrogation des concepts et méthodes en didactique du français, dans DAUNAY B., REUTER Y., SCHNEUWLY B. (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p.13-31.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2013), Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques, dans DAUNAY Bertrand, REUTER Yves et THEPAULT Antoine, *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 21-34.
- DE KETELE Jean-Marie et ROGIERS Xavier (1993), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, de Boeck.

## Bibliographie

- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, PENLOUP Marie-Claude (2011), De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières, *Recherches en Didactiques*, n°11, Lille, Septentrion, p. 17-33.
- DELCAMBRE Isabelle (2005), Construction de rôles discursifs en petite / moyenne section de maternelle, dans Halté J. F. et Rispaïl M., *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan, p.119-135.
- DELCAMBRE Isabelle (2007/2013), Tâche, dans REUTER Yves (ed.) (2007/2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 217-222.
- DELCAMBRE Isabelle (2015), La construction discursive des contenus, dans Daunay Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 197-217.
- DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique (2003), Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique, *Les Cahiers THEODILE*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3, 123-142.
- DELEUZE Gilles (1964), *Proust et les signes*, Paris, PUF.
- DELSOL A. (2000), Un atelier de philosophie à l'école primaire, *Diotime l'Agora* n°8, décembre, Montpellier, CRDP de l'académie de Montpellier.
- DELSOL Alain (2003), Fonctions déléguées et discussions à visée philosophique en maternelle, dans Tozzi M. (dir.), *La discussion dans l'enseignement et la formation*, Les cahiers du Cerfee, n°19, Montpellier, Université Paul-Valéry – Montpellier 3, CERFEE – IRSA, p. 39-54.
- DELSOL Alain (2007), Pourquoi accorder tant d'importance au dispositif ?, URL : <http://www.philohorsclasse.free.fr/spip.php?article20>;
- DELSOL Alain (coord.) (2008), *La caverne ... des enfants philosophes*, Carcassonne, Université populaire de Septimanie.
- D'ENFERT Renaud coord. (2011), *Rapport final, Projet REDISCOL : Réformer les disciplines scolaires : acteurs, contenus, enjeux, dynamiques* (années 1950-années 1980), GHDSO, Université Paris-Sud 11.
- D'ENFERT Renaud, KAHN Pierre (dir.) (2010), *En attendant la réforme*, Grenoble, PUG.
- D'ENFERT Renaud, KAHN Pierre (dir.) (2011), *Le temps des réformes*, Grenoble, PUG.
- D'ENFERT Renaud, LEBAUME Joël (dir.) (2015), *Réformer les disciplines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

## Bibliographie

- DENIS Daniel (2006), La dualité des ordres scolaires dans le *Dictionnaire de pédagogie* : entre bonne et mauvaise conscience ?, dans DENIS Daniel et KAHN Pierre (éd.), *L'école de la Troisième République en questions*, Berne, Peter Lang.
- DENIS Daniel, KAHN Pierre (dir) (2003), *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS éditions.
- DENIZOT Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français : scolarisation, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat Y. Reuter (dir.), Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- DERRIDA Jacques (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée.
- DESCARTES René (1637/1966), *Discours de la méthode*, Paris, Garnier Flammarion.
- DESTAILLEUR Audrey (2014), *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*, Thèse de doctorat, sous le direction de DELCAMBRE Isabelle, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- DEVELAY Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEWEY John (1910/2004), *Comment nous pensons*, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond.
- DEWEY John (1913/2004), *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.
- DEWEY John (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin
- DEWEY John (1938/2011), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin
- DIAS-CHIARUTTINI Anna (2010), *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, Thèse de doctorat, sous la direction de Daunay Bertrand et Reuter Yves, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- DOISE Willem, MUGNY Gabriel (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Editions.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard (1997), Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n°15, Paris, INRP, p.27-40.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard (1998), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard (2009) (dir.), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DOLZ Joaquim, MORO Christiane, POLLO Antonella (2000), Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage, *Repères*, n°22, Paris, INRP, p. 39-59.

## Bibliographie

- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, RONVEAUX Christophe (2006), Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, dans Perrin-Glorian M.J. et Reuter Y. (eds) : *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 175-189.
- DOLZ Joaquim, GAGNON Roxane (2008), Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques*, n°137-138, Metz, p. 179-198.
- DREYFUS Dina (1964/1993), L'enseignement de la philosophie et la télévision (présentation des émissions, décembre 1964), *Cahiers philosophiques*, n° 55, Paris, CNDP, p. 99-104.
- DROIT Roger- Pol (2000), *Les religion expliquées à ma fille*, Paris, Seuil.
- DROIT Roger- Pol (2004), *La philosophie expliquée à ma fille*, Paris, Seuil.
- DUBOIS Patrick (2000), Le dictionnaire de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887), *Histoire de l'éducation*, n°85, Paris, INRP, p.25-48.
- DUBOIS Patrick (2002a), *Le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berlin, Peter Lang.
- DUBOIS Patrick (2002b), *Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP.
- DUBREUCQ Eric (2011), Expression, inculcation et éducation : de l'art de devenir soi-même, *Spirale*, n°47, Lille, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 45-63.
- DUCROT Oswald, TODOROV Tzvetan (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil.
- DUMOULIE Camille (2002), *Littérature et philosophie*, Paris, Armand Colin.
- DURKHEIM Emile (1938/1999), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- EPICTETE (autour de 125 / 1999), *Manuel d'Epictète*, Paris, Garnier Flammarion.
- ERMEL (1999), *Vrai ? Faux ?... On en débat !*, Paris, INRP.
- FABIANI Jean-Louis (1988), *Les philosophes de la République*, Paris, Les éditions de Minuit.
- FABRE Michel (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE Michel (2002), Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine, *Education et francophonie*, volume XXX, n°1, Québec, ACELF.
- FABRE Michel (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.



## Bibliographie

- FABRE Michel (2011), *Eduquer pour un monde problématique*, Paris, PUF.
- FABRE Michel, ORANGE Christian (1997), Construction des problèmes et franchissement d'obstacles, *Aster*, n°24, p. 37-57.
- FERRY Luc, RENAUT Alain (1999), *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset.
- FINLEY Moses I. (1971), *Les anciens grecs*, Paris, Seuil.
- FINLEY Moses I. (1976), *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, Payot.
- FINLEY Moses I. (1981), *Mythe, mémoire et histoire*, Paris, Flammarion.
- FLECHET Jean (1965/1993), Réflexions sur les émissions de philosophie, *Cahiers philosophiques*, n° 55, Paris, CNDP, p. 131- 141.
- FLECHET Jean, POIRIER Jean-Louis (1993), Trente ans après. Entretien avec Jean Fléchet, *Cahiers philosophiques*, n° 55, Paris, CNDP, p. 105-112.
- FORAY Philippe (2007), L'école laïque entre respect de la liberté de conscience et construction du monde commun, *Spirale*, n° 39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3 et IUFM Nord-Pas de Calais, p. 15-27.
- FORAY Philippe (2008), *La laïcité scolaire*, Berne, Peter Lang.
- FORQUIN Jean-Claude (1989), *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- FRANCOIS Frédéric (1980), Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité, *Pratiques*, n°28, Metz, p. 83-94.
- FRANCOIS Frédéric (1990), Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune, dans FRANCOIS Frédéric (dir.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 33-112.
- FRANCOIS Frédéric (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FRANCOIS Frédéric (1999), Vygotski et Bakhtine, dans CLOT YVES (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p. 189-206.
- FRANCOIS Frédéric (2001), La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage ... ou raconter et penser, dans Bernié Jean-Paul (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 93-109.
- FRANCOIS Frédéric (2004), Où est la « pensée » ? Dans la tête, dans les mots, entre les mots, dans leur circulation, entre nous, les mots et les choses ... ? L'exemple d'échanges maître-élèves et entre élèves dans une classe de CM1, dans RABATEL

## Bibliographie

- Alain (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, IUFM de l'académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 115-141.
- FREINET Célestin (1946), Les coopératives scolaires, *La coopération à l'Ecole Moderne*, n°22, Vence, Brochures d'Education Nouvelle Populaire.
- FREINET Célestin (1969), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FREINET Célestin (1972), *Pour une école du peuple*, Paris, Maspero.
- FREINET Célestin (1977), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.
- FREINET Célestin (1994), *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil.
- FROMENT Mireille, LEBER-MARIN Jocelyne (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris, ESF.
- GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (dir.) (2011), *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- GALICHET François (dir.) (1997), *Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace.
- GALICHET François (1998), Nécessité et impossibilité d'un référentiel en didactique de la philosophie, dans Maurice Sachot, (dir) : *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ?*, Strasbourg, CIRID/CRDP d'Alsace.
- GALICHET François (2004), *Pratiquer la philosophie à l'école*, Paris, Nathan.
- GALICHET François (2005), La discussion à visée philosophique : un genre scolaire impossible ? *Spirale*, n°35, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- GALICHET François (2007a), *La philosophie à l'école*, Paris, Milan.
- GALICHET François (2007b), La discussion à visée philosophique et la question de la croyance, dans Tozzi M. (dir) : *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck.
- GARCIA Claudine (1980), Argumenter à l'oral : de la discussion au débat, *Pratiques*, n°28, Metz, CRESEF, p.95-124.
- GARCIA-DEBANC Claudine, PLANE Sylvie (coord.) (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier.
- GARCIA-DEBANC Claudine, LAURENT Danielle, MARGOTIN Magali, GRANDATI Michel, SANZ-LECINA Eliane (2004), Evaluer l'oral, dans GARCIA-DEBANC Claudine, PLANE Sylvie (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 263-309.

## Bibliographie

- GFEN Secteur Philosophie (2005), *Philosopher, tous capables*, Lyon, Chronique Sociale.
- GIORDAN André (dir.) (1983), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne, Peter Lang.
- GO Nicolas (2010), *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette éducation.
- GOFFMAN Erving (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOUBET Jean-François (2013), Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ? Un aperçu de la situation scolaire actuelle en France, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00876258>; p1-15.
- GRATELOUP Nicole (2005), Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes, Côté-philo n°6, [www.acireph.org](http://www.acireph.org), non paginé.
- GRATELOUP Nicole, VIGNARD Michel (2006), *Le colloque des philosophes*, Rosny-sous-Bois, Bréal.
- GREPH (1977), *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion.
- GRIZE Jean-Blaise (1990), *Logique et langage*, Paris, Orphys.
- GRIZE Jean-Blaise (1996), *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.
- GUENANCIA Pierre (1995), L'identité, dans KAMBOUCHNER Denis (dir.), *Notions de philosophie, II*, Paris, Folio Essais, p. 563-635.
- GUEST Gérard (1984), La présupposition philosophique, *Philosophie école même combat*, Colloque philosophique Sèvres, Paris, PUF.
- GUILPAIN Geneviève (dir.) (2005), *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*, Nantes, Scérén, CRDP de la Loire.
- GUITTET André (1983), *L'entretien. Techniques et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- HADOT Pierre (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.
- HALTE Jean-François (1999), Les enjeux cognitifs des interactions, *Pratiques*, n°103-104, Metz, CRESEF, p.71-88.
- HALTE Jean-François, RISPAIL Mireille (dir.) (2005), *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan.
- HALTE Jean-François (2005), Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière, dans Halté J. F. et Rispaïl M., *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 11-31.

## Bibliographie

- HALTE Jean-François (2005), Interaction : une problématique à la frontière, dans CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., *Didactique du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-75.
- HASSAN Rouba (2011), Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral, *Recherches en Didactiques*, n°11, Lille, Septentrion, p.143-162.
- HASSAN Rouba (2012), La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre ?, *Repères*, n°46, Lyon, ENS de Lyon et IFE, p. 111-129.
- HASSAN Rouba (2015), Interactions langagières en classe : quelle spécificité d'une approche par les contenus ?, dans Daunay Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 217-233.
- HASSAN Rouba, CARCASSONNE Marie, FROMENT Mireille (2012), Apprentissage de la lecture au CP : analyse dialogique et interactionnelle de la construction des contextes d'apprentissage, dans RIVIERE Véronique (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, p. 41-58.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1972) *Science de la logique*, Paris, Aubier Montaigne.
- HEINZEN Samuel (2011), Perspectives pour l'enseignement de la philosophie à l'école enfantine et primaire en Suisse romande, *Diotime*, n°47, p. 1-6.
- HOUSSAYE Jean (1996), Lipman (Matthew), - A l'école de la pensée, Bruxelles, De Boeck, 1995, *Revue Française de Pédagogie*, Notes critiques, n°117, Paris, INRP, p. 169-170.
- HOUSSAYE Jean (1998), Le centre de vacances et de loisir prisonnier de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 125, Paris, INRP, p. 95-107.
- IMBERT Francis (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- JACQUET-FRANCILLON François (2005), Dialogue, entretien, dans Jacob André (dir.), *Encyclopédie universelle : Les notions philosophiques*, Paris, PUF.
- JACQUES Francis (1988), Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue, dans COSNIER J., GELAS N., KERBRAT-ORRECHIONI C. (dir.), *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS.
- JAUBERT Martine, REBIERE Maryse, BERNIE Jean-Paul (2003), L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?, *Cahiers Théodile*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, p. 51-80.
- JAUBERT Martine, REBIERE Maryse, et avec la collaboration de BERNIE Jean-Paul (2010), *Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation*. Un

## Bibliographie

- exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP, *Travail et formation en éducation*, mis en ligne le 17 juin 2010, URL : <http://tfe.revues.org/index1189.html>;
- JAUBERT Martine, REBIERE Maryse, PUJO Julie (2010), Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions, *Colloque international : Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contexte*, Lyon, ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, <hal-00534616>.
- JOËL K. (1895), *Der Logos sokratikos*, Berlin, Archiv für Geschichte der Philosophie.
- JOIGNEAUX Christophe (2008), Forme scolaire, dans VAN ZANTEN Agnes (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 347-349.
- JOIGNEAUX Christophe (2009), La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, n°169, Lyon, ENS de Lyon, IFE, p. 17-28.
- JOIGNEAUX Christophe (2011), Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ?, dans ROCHEX Jean-Yves et CRINION J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 147-155.
- JOHSUA Samuel (1997), Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?, *Skholê*, n°6, [www.skhole.fr](http://www.skhole.fr);
- JOHSUA Samuel (2002), *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- JOHSUA Samuel (2003), *Une autre école est possible*, Paris, Les éditions Textuel.
- JOHSUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques (1989), *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Berne, Peter Lang.
- JOOLE Patrick (1999), *Lire des écrits longs*, Paris, Retz.
- JOURDAIN Christine (2004), *L'enseignement des valeurs à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- KANT Emmanuel (1787 / 1993), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.
- KAHN Pierre (2002), *La leçon de choses*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- KAHN Pierre (2005), *La laïcité scolaire*, Paris, Le Cavalier Bleu.
- KAHN Pierre (2007), *La laïcité est-elle une valeur ?*, *Spirale*, n° 39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3 et IUFM Nord-Pas de Calais, p.29-37.

## Bibliographie

- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1987), La mise en place, dans COSNIER J, GELAS N., KERBRAT-ORECCHIONI C. (eds), *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, p. 319-352.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990), *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2002), *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERGOMARD Pauline (1879), *Les biens de la terre, causeries enfantines*, Paris, Hachette.
- LAFFITTE René (1997), *Une journée dans une classe coopérative*, Vigneux, Editions Matrice.
- LAHANIER-REUTER Dominique et RODITI Eric (eds) (2007), *Questions de temporalité, les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- LAHIRE Bernard, THIN Daniel, VINCENT Guy (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, dans Vincent G. (dir) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 207-227.
- LALANNE Anne (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- LALANNE Anne (2009), *La philosophie à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- LATOUR Bruno et WOOLGAR Steeve (1988), *La vie de laboratoire*, Paris, La Découverte.
- LECHAT Jean (1984), Quelle philosophie pour l'école ?, *Philosophie école même combat*, Colloque philosophique de Sèvres, Paris, PUF.
- LECLAIRE-HALTE Anne (2010), Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Etude de cas, *Pratiques*, n°147-148, Metz, CRESEF, p.155-172.
- LEGRAND Marc (1988-1989), L'introduction du débat scientifique en situation d'enseignement, *Publications mathématiques et informatiques de Rennes*, fascicule 5, p. 1-16, URL : [http://www.numdam.org/item?id=PSMIR\\_1988-1989\\_5\\_A3\\_0](http://www.numdam.org/item?id=PSMIR_1988-1989_5_A3_0); consulté le 17 juillet 2014.
- LEGRAND Marc (1996), La problématique des situations fondamentales. Confrontation du paradigme des situations à d'autres approches didactiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 6, 2, p. 221-280.

## Bibliographie

- LELEUX Claudine (2009), La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, n°166, janvier-mars, p. 71-87.
- LELIEVRE Claude (1990), *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan.
- LEVINE Jacques (2002), Ateliers de philosophie de l'A.G.S.A.S. Spécificités, pratiques et fondements, URL : <http://agsas.free.fr/spip/spip.php?article22>; consulté le 12 novembre 2011.
- LEVINE Jacques (2008), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- LIPMAN Matthew (1978), *La découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, Vrin.
- LIPMAN Matthew (1991/2006), *A l'école de la pensée, Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck.
- LIPMAN Matthew (1993/2008), Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie, dans Leleux C. (dir) : *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-24.
- LOEFFEL Laurence (2007), Morale laïque et démocratie, *Spirale*, n°39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p.67-80.
- LOISON Marc (2007), *L'école primaire française*, Paris, Vuibert.
- MAINGUENEAU Dominique (1995), L'énonciation philosophique comme institution discursive, *Langages*, n°119, Paris, Larousse, p.40-62.
- MAINGUENEAU Dominique (2007), Genres de discours et modes de genericité, Le français aujourd'hui, *Les genres : corpus, usages, pratiques*, n°159, Paris, Armand Colin, p.29-35.
- MARCHAND Frank (1971), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MARCHAND Frank (1991), Quelques aperçus sur l'enseignement de l'oral dans l'école héritée de Jules Ferry, *Repères*, n°3, p.7-16, Paris, INRP.
- MARSOLLIER Christophe (dir.) (2011), *La philosophie à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- MARTENS Ekkehard (2006), Allemagne : philosopher pas à pas avec des enfants et des jeunes, *Diotime*, n°30, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32774>.
- MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques (dir.) (2009), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux, Editions Matrice.
- MARTINAND Jean-Louis (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MARTINAND Jean-Louis (1994), La didactique des sciences et des technologies dans la formation des enseignants, *Aster*, n°19, Paris, INRP, p. 61-75.

## Bibliographie

- MARTINAND Jean-Louis (2001), Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, dans Terrisse André (dir), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck.
- MATTHEWS Gareth B. (1980), *Philosophy and Childhood*, Harvard, Harvard Paperbacks.
- MOUGNIOTTE Alain (1991), *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- NONNON Elisabeth (1986), Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : Aperçu des recherches psycholinguistiques récentes en langue française, *Revue française de pédagogie*, n°74, Paris, INRP, p. 53-86.
- NONNON Elisabeth (1990), Est-ce qu'on apprend en discutant ?, dans François Frédéric *et alii* : *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 147-171.
- NONNON Elisabeth (1991), *Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans les discussions d'adolescents en échec scolaire*, thèse de doctorat sous la direction de François Frédéric, Paris, Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, trois volumes.
- NONNON Elisabeth (1996), Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, *Langue française*, n°112, Paris, p. 67-87
- NONNON Elisabeth (1996/1997), Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ?, *Enjeux*, n°39/40, Namur, CEDOCEF, FUNDP, p. 12-49.
- NONNON Elisabeth (1998) L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères* n°17, *L'oral pour apprendre*, Paris, INRP, p. 55-85.
- NONNON Elisabeth (1999), L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue française de pédagogie*, n°129, Paris, INRP, p. 87-131.
- NONNON Elisabeth (1999/2004), Pour une approche intégrée du travail sur l'oral, Conférence issue des Journées d'études "L'oral, outil et objet d'apprentissage". Unité de formation Français-Lettres, Lille, IUFM Nord-Pas de Calais. Consulté le 11 juin 2014. URL : [http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id\\_article=246](http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=246). Consulté le 11 juin 2014.
- NONNON Elisabeth (2000), *Les pratiques discursives dans la classe et les discours sur les pratiques : jugements de « qualité », normes et polyphonie*, synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Paris, Université René Descartes, Paris V, Sorbonne.



## Bibliographie

- NONNON Elisabeth (2002), Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ?, *Spirale*, n°29, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 29-74.
- NONNON Elisabeth (2004), Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?, *Le français aujourd'hui*, n°146, Paris, p. 75-84.
- NONNON Elisabeth (2005), Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères* n°31, Paris, INRP, p. 161-188.
- NONNON Elisabeth (2011), L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ?, *Pratiques*, n°149-150, Metz, CRESEF, p.184-206.
- NONNON Elisabeth, PAGONI Maria (1999), Activités argumentatives et conceptualisation des règles morales et juridiques, dans SOLERE-QUEVAL Sylvie (ed.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, p.131-152.
- ORANGE Christian (1999), Les fonctions didactiques du débat scientifique dans la classe : faire évoluer les représentations ou construire des raisons ? *Actes des Premières journées scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, novembre 1999, Cachan, ENS de Cachan et Paris, ARDIST, p. 88-93.
- ORANGE Christian (2002), Apprentissages scientifiques et problématisation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°35, p. 25-42.
- ORANGE Christian (2003), Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen, *Aster*, n°37, Paris, INRP, p.83-107.
- ORANGE Christian (2005), Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique, *Aster*, n°40, Paris, INRP, p.3-11.
- ORANGE Christian, FOURNEAU Jean-Claude, BOURBIGOT Jean-Paul (2001), Ecrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire, *Aster*, n°33, Paris, INRP, p. 111-133.
- ORANGE Christian, LHOSTE Yann, ORANGE-RAVACHOL Denise (2008), Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences, dans BUTY Christian et PLANTIN Christian (dir.), *Argumenter en classe de sciences*, Paris, INRP, p. 75-116.
- OURY Fernand, VASQUEZ Aïda (1993), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Editions Matrice.

## Bibliographie

- OURY Fernand, Vasquez Aïda (2000), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Editions Matrice, CEPI.
- PACHE Alain (2009), Comment les savoirs se construisent-ils dans l'interaction ? Quel rôle joue l'enseignant ? Une comparaison entre un débat visant à construire un accord et un débat d'opinion, Lausanne, *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*.
- PAGONI Maria (2009), La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe, *Carrefours de l'éducation*, n°28, juillet-décembre, Amiens, Université de Picardie, p. 123-149.
- PAGONI Maria (2010), Le débat comme outil d'instruction civique et morale à l'école primaire. Entre rappel des règles et éducation au jugement, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation*, Université de Genève.
- PAGONI Maria, AUDIGIER François, (2009), Education à la citoyenneté et participation, *Carrefours de l'éducation*, n°28, juillet-décembre, Amiens, Université de Picardie, p.150-156.
- PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel, DE KETELE Jean-Marie (2006), *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, de Boeck.
- PAUTARD Agnes (2004), L'atelier-philosophie, du courant des préalables à la pensée philosophique, dans TOZZI Michel (dir.), *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, Actes du colloque interacadémique, Montpellier, DES, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, p. 101-110.
- PENA-RUIZ Henri, RAFFIN Françoise (1990), Appel pour la constitution d'un collectif de réflexion sur l'enseignement philosophique, *L'Enseignement philosophique*, 40<sup>e</sup> année, n°4, mars-avril, Paris, Delancey, p. 76-78.
- PERELMAN Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA Lucie (1988), *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- PERIGOT Béatrice (2005), *Dialectique et littérature : Les avatars de la dispute entre Moyen Age et Renaissance*, Paris, Honoré Champion.
- PERRENOUD Philippe (1991), Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, dans Weiss J. (dir.), *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, p. 9-33.
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

## Bibliographie

- PERRIN André (1994), Une didactique de la philosophie est-elle possible ?, *Cahiers philosophiques*, n°60, Paris, CNDP.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et Reuter Yves (eds) (2006), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- PETTIER Jean-Charles (2000), *La philosophie en éducation adaptée : obligation ou nécessité ?*, Villeneuve d'Ascq, Editions Septentrion.
- PETTIER Jean-Charles, CHATAIN Jacques (2005), *Textes et débats à visée philosophique*, Créteil, SCEREN CRDP académie de Créteil.
- PETTIER Jean-Charles, LEFRANC Véronique (2006), *Un projet pour philosopher à l'école*, Paris, Delagrave.
- PETERFALVI B., JACOBI D. (2003), Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche, *Aster*, n°37, Paris, INRP, p.3-15.
- PIQUEMAL Michel (2003), *Les Philo-fables*, Paris, Albin Michel.
- PLANE Sylvie (2004), Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe, dans GARCIA-DEBANC Claudine et PLANE Sylvie, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 39-80.
- PLINIO W. PRADO JR. (2013), « Apprehendere » (Après l'émancipation), *Le Télémaque*, n°44, Caen, Presses universitaires de Caen p. 7-7.
- POIRIER Jean-Louis (2011), *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Dijon, Editions de la revue Conférence.
- POPPER Karl (1972/1991), *La connaissance objective*, Paris, Aubier.
- POUCET Bruno (1995), Comment s'élaborent les contenus de programme en philosophie de 1863 à 1890 ?, *Spirale*, n°14, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p. 59-102.
- POUCET Bruno (1996), *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965*, Thèse de sciences de l'éducation, volume 1 et 2, Lille, Atelier national de reproduction des thèses.
- POUCET Bruno (1999), *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS Editions.
- POUCET Bruno (2001), De la rédaction à la dissertation, *Histoire de l'éducation*, n°89, p. 95-120.
- POUCET Bruno (2004), La classe de philosophie dans son histoire, *Côté Philo*, n°4, p. 11-15.

## Bibliographie

- POUCET Bruno (2006), Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire, *Côté philo*, ACIREPH, URL : <http://www.acireph.org> ; consulté le 25 janvier 2015.
- POUCET Bruno (2007), Laïcité et enseignement de la philosophie, *Spirale*, n°39, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p.81-91.
- POUCET Bruno (2012), Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ?, *Recherches en Education*, n°13, Nantes, Université de Nantes, p.16-25.
- RABATEL Alain (dir.) (2004), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, IUFM de l'académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 29-66.
- RABATEL Alain (2004a), Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs, dans RABATEL Alain (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, IUFM de l'académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 29-66.
- RABATEL Alain (2004b), L'oral réflexif et ses conditions d'émergence, dans RABATEL Alain (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, IUFM de l'académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 5-27.
- RAISKI Claude (2001), Référence et système didactique , dans Terrisse A. (dir) : *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck.
- RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.
- RAYOU Patrick (2002), *La « dissert de philo »*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- REBIFFE Catherine, LE BOURGEOIS Roselyne (2005), Argumenter en histoire à l'école élémentaire (pour expliciter, confronter puis commencer à conceptualiser), URL : [http://www.Amiens.iufm.fr/Administration/recherche/liens/seminaire\\_01\\_03\\_05r.pdf](http://www.Amiens.iufm.fr/Administration/recherche/liens/seminaire_01_03_05r.pdf) (Consulté le 15 octobre 2011).
- RENAUT A. (2002), *La libération des enfants*, Paris, Bayard, Calmann-Lévy.
- REUTER Yves (1992), Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle, *Pratiques*, n°76, Metz, CRESEF, p.7-25.
- REUTER Yves (1995), La lecture littéraire : éléments de définition, *Le français aujourd'hui*, n°112, Paris, Armand Colin, p.65-71.
- REUTER Yves (2006), Penser les méthodes de recherche en didactique(s), dans PERRIN-GLORIAN M.J. et REUTER Y. (eds.), *Penser les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

## Bibliographie

- REUTER Yves (ed.) (2007/2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- REUTER Yves (2007), Statut et usage de la notion de genre en didactique(s), *Le français aujourd'hui*, n°159, Paris, Armand Colin, p.11-18.
- REUTER Yves (2011), Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire, dans Daunay B, Reuter Y., Schneuwly B. (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p.35-60.
- REUTER Yves (2015), Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile-CIREL, dans Daunay Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 269-288.
- REY Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- REY Bernard (2007), Autour du mot « Contenu », *Recherche et formation*, n°55, Paris, INRP, p. 119-133.
- RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICOEUR Paul (1996), Entretien, dans HOCQUARD Anita (ed.), *Eduquer à quoi bon ?*, Paris, PUF, p. 95-108.
- ROBERT François (1999), La place des valeurs de la morale politique dans l'enseignement scolaire du droit, dans SOLERE-QUEVAL Sylvie (ed.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, p.153-158.
- ROMIAN Hélène (1972), Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire, *Langue française*, n°13, Paris, Larousse, p. 123-136.
- RONVEAUX Christophe, GAGNON Roxane, AEBY DAGHE Sandrine, DOLZ Joaquim (2013), Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis, dans DORIER Jean-LUC, LEUTENEGGER Francia, SCHNEUWLY Bernard, *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Druxelles, de Boeck, p. 201-224.
- ROSSETTI Livio (2011), *Le dialogue socratique*, Paris, Les Belles Lettres.
- RUZE Françoise (1997), *Délibération et pouvoir dans la cité grecque de Nestor à Socrate*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- SABOT Philippe (2002), *Philosophie et littérature*, Paris, PUF.
- SALAZR ORVIG Anne (1999), *Les mouvements du discours*, Paris, L'Harmattan.

## Bibliographie

- SCHNEUWLY Bernard (1995/2005), De l'utilité de la « transposition didactique », dans CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 47-59.
- SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART J.P. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY Bernard, THEVENAZ-CHRISTEN Thérèse (2006), L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire, dans SCHNEUWLY Bernard, THEVENAZ-CHRISTEN Thérèse (dir.), *Analyses des objets enseignés*, Bruxelles, de Boeck, p. 37-65.
- SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis., DOLZ Joachim, GARCIA-DEBANC Claudine (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, de Boeck.
- STATIUS Pierre (2011), Culture de soi et expression de soi, *Spirale*, n°47, Lille, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 33-44.
- SIMONNEAUX Laurence (2003), L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée, *ASTER* n°37, Paris, INRP, p.189-214.
- SOULE Yves, TOZZI Michel, BUCHETON Dominique (2008), *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scérén, CRDP Académie de Montpellier.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1983), Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte, *Pratiques*, n° 40, Metz, p. 51-76.
- TAUVERON Catherine (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères* n°19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p.9-38.
- TAUVERON Catherine (2004), La lecture comme jeu, à l'école aussi, dans Tauveron C. (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Versailles, CRDP, p.56-70.
- TEMMAR Malika (2007), Le discours philosophique au carrefour des genres, *Le français aujourd'hui*, n°159, Paris, Armand Colin, p.55-61.
- TERRAL Hervé (2006), Le point de vue "primaire" sur la dualité scolaire entre 1878 et 1918, dans Denis D. et Kahn P., *L'école de la Troisième République en questions*, Berne, Peter Lang.
- TERRISSE André (2001) : La référence en question, dans Terrisse A. (dir.), *Didactique des disciplines*. Les références au savoir, Bruxelles, De Boeck, p. 8-16.
- TILLAGE Walter, ROTH Susan (1999), *Léon*, Paris, L'école des loisirs.

## Bibliographie

- TOULMIN Stefen (1993), *Les usages de l'argumentation*, Paris, PUF.
- TOZZI Michel (1992), *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de doctorat, sous la direction de MEIRIEU Philippe, Lyon, Université de Lyon II.
- TOZZI Michel (ed.) (2002a), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP du Languedoc-Roussillon.
- TOZZI Michel (2002b), Le café philosophique : un défi pour la pensée ?, dans *Le débat café-philo*, Poitiers, L'Association de Philosophie par Tous, p. 5-11.
- TOZZI Michel (2003), La discussion en éducation et formation : problématique, dans Tozzi M. (dir.), *La discussion dans l'enseignement et la formation*, Les cahiers du Cerfee, n°19, Montpellier, Université Paul-Valéry – Montpellier 3, CERFEE – IRSA, p.11-26.
- TOZZI Michel (2004a), Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités, dans *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, Actes du colloque interacadémique, Montpellier, DES, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, p. 11-28.
- TOZZI Michel (2004b), Pratiques, formations, recherches, où en sommes-nous ?, dans *Philo à tous les étages, actes du colloque de Nanterre*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 9-15.
- TOZZI Michel (2005), L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale*, n°35, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 9-26.
- TOZZI Michel (2006), *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique Sociale.
- TOZZI Michel (2006), Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ?, *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°31, Montpellier, Sceren-CRDP de l'académie de Montpellier.
- TOZZI Michel (2007), Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques philosophiques, dans Tozzi M. (dir) : *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-20.
- TOZZI Michel (2007), Peut-on apprendre à philosopher en discutant ? dans Tozzi M. (dir) : *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 177-182.

## Bibliographie

- TOZZI Michel (2008), Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités, dans Leleux C. (dir.) : *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, p. 95-115.
- TOZZI Michel (2011), Animer une discussion à visée philosophique en classe, URL : <http://www.philotozzi.com>; Consulté le 17-02-2015.
- TOZZI Michel (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques*, Lyon, Chronique Sociale.
- TOZZI Michel, BARRANGER Patrick, BENOIT Michèle, VINCENT Claude (1992), *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Montpellier, CRDP-Hachette.
- USCLAT Pierre (2008), *Le rôle du maître en discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de M. Tozzi, Montpellier 3.
- VERRET Michel (1975), *Le temps des études*, Tomes 1 et 2, Paris, Librairie Honoré Champion.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, de Boeck et Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (2003), *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, de Boeck.
- VEGA Josette F. (de la) (2000), *La communication scientifique à l'épreuve de l'Internet*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib.
- VERMERSCH Pierre (1991), L'entretien d'explicitation, *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis, Beaumont-sur-Oise.
- VERMERSCH Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VERNANT Jean-Pierre (1962), *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF.
- VIDAL-NAQUET Pierre (1976/1990), Tradition de la démocratie grecque, dans Finley Moses I., *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, p. 7-44.
- VYGOTSKI Lev (1933/1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT Guy (1994), Forme scolaire et modèle républicain, dans Vincent G. (dir) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 207-227.



## Bibliographie

- VINCENT Guy (2008), La socialisation démocratique contre la forme scolaire, dans Vincent Suzanne (dir.) : *La construction du lien social à l'école*, Education et francophonie, revue scientifique virtuelle par l'Association canadienne d'éducation de langue française, URL : [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI\\_2\\_047.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf):
- VINCENT Guy (2010), *Formes sociales et formes d'historicité*, Paris, Publibook.
- VINCENT Guy, Courtebras B., Reuter Y (2012a), La forme scolaire : débats et mises au point, première partie, *Recherches en Didactiques*, n°13, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 109-135.
- VINCENT Guy, Courtebras B., Reuter Y (2012b), La forme scolaire : débats et mises au point, deuxième partie, *Recherches en Didactiques*, n°14, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 127-143.
- VION Robert (1992), *La communication verbale*, Paris, Hachette.
- WEIJERS Olga (1995), *La « disputatio » dans la faculté des arts à Paris au XIII<sup>e</sup> siècle*, Turnhout, Brepols.
- WEIJERS Olga (1999), De la joute dialectique à la dispute scolastique, *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, n°2, p.509-518.
- WEIJERS Olga (2002), *La « disputatio » dans les facultés des arts au Moyen Age*, Turnhout, Brepols.
- WEIJERS Olga (2009), « *Queritur utrum* ». *Recherches sur la « disputatio » dans les universités médiévales*, Turnhout, Brepols.
- WINICOTT Donald Woods (1971/2000), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- WOLFF Francis (1985), *Socrate*, Paris, PUF.
- ZAY Jean (1987), *Souvenirs et solitude*, Le Roeulx, Editions Talus d'Approche.
- (1979), *Etats généraux de la philosophie*, Paris, Flammarion.

## Bibliographie

### Textes institutionnels

B.O. spécial n°4 du 31 août 1989, *Loi d'orientation sur l'éducation*, n°89-486 du 10 juillet 1989, MEN.

B.O. n°39 du 4 novembre 1999, *Journée internationale des droits de l'enfant*, MEN

B.O. hors-série n°5 du 5 août 1999, *Programmes des lycées*, MEN.

B.O. hors série n°1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, MEN

B.O. n°25 du 19 juin 2003, *Programmes de philosophie en classe terminale des séries générales*, MEN.

B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, MEN

B.O.spécial n°1 du 4 février 2010, *Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général*, MEN

B.O. spécial n°1 du 4 février 2010, *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*, MEN.

B.O. spécial du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, MEN.

*CAPES de philosophie, concours externe, 1995*, Rapports de jurys de concours MEN, CNDP.

Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972, *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, MEN.

*Décret relatif aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences*, n°2006-830 du 11 juillet 2006, MEN.

*Instructions du 2 septembre 1925* (Anatole de Monzie), Ministère de l'Instruction publique et des Baux-Arts

*Littérature, cycle 3*, Documents d'application des programmes, 2002, CNDP.

*L'éducation civique aujourd'hui*, Comité National des Programmes, 8 avril 1993, consultable sur le site [www.cncdh.fr](http://www.cncdh.fr).

*Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques de 1882*, Paris, Delalain Frères.

*Programmes du collège*, 1979, MEN, Paris, CNDP.

*Programmes de l'école primaire*, 1995, MEN Paris, CNDP.

## Index des noms cités

### A

Abélard P., 224, 230  
Aeby Daghé, S., 370  
Allieu-Mary, 51  
Alvarez-Ordóñez G., 233  
Aristote, 120, 203, 209, 222, 224, 238, 247, 268, 353, 355  
Aron R., 67, 69  
Astolfi J.P., 15  
Audigier F., 10, 49, 50, 197, 248, 249, 254, 255, 256, 311

### B

Bachelard G., 279  
Badiou A., 69, 265  
Bakhtine M., 7, 54, 112, 183, 201, 247  
Bautier E., 349, 350, 356  
Bazan B.C., 225  
Beguey J., 106, 112, 115, 116, 117, 119, 122, 125, 131, 136, 144, 145, 147, 148, 150, 157, 165, 166, 169, 171, 183, 190, 194, 197, 204, 222, 230, 237, 240, 250, 317, 474  
Belaval S., 105  
Beltrami D., 262, 263  
Bergson H., 412  
Bernié J.P., 44, 46, 54, 55, 69, 135, 179, 232, 297, 340, 356, 377  
Berthelot, 28  
Berton B., 383  
Beysade J.M., 88  
Bisault J., 42, 43, 44  
Bishop M.F., 32, 33, 34  
Blanchet A., 290  
Bour T., 199, 248, 251, 256, 283, 476  
Bourbigot J.P., 43  
Bourdieu P., 413  
Bourgeois B., 78, 79, 85, 86

Bouveresse J., 80, 81, 84, 85, 94, 474  
Brénifier O., 7, 103, 106, 110, 112, 114, 116, 117, 119, 125, 129, 130, 131, 132, 142, 144, 146, 147, 150, 152, 153, 155, 159, 160, 166, 169, 170, 171, 183, 192, 199, 204, 206, 207, 208, 222, 230, 231, 232, 244, 284, 358, 474  
Brossard M., 410  
Brousseau, 45  
Brown P., 374  
Bruner J., 318, 320  
Brunet R., 76  
Buber M., 109  
Bucheton D., 103, 144, 199, 261, 275, 278, 476  
Buisson E., 20, 154, 197, 204, 210, 235, 244  
Bussienne E., 273

### C

Canguilhem G., 67, 69, 279  
Cauterman M.M., 10, 310, 357, 376  
Charbonnier S., 71, 85, 89  
Charnay R., 46  
Charpak G., 44  
Chartier A.M., 17  
Chatain J.Y., 38, 105, 119, 125, 126, 130, 160, 165, 187, 190, 246, 250  
Chateau J.Y., 6, 7, 90, 103  
Chervel A., 11, 14, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 62, 79, 98, 100, 101, 149, 162, 171, 172, 173, 174, 201, 203, 216, 217, 223, 228, 229, 305, 323  
Chevallard Y., 12, 84, 102, 120, 121, 126, 174, 180, 188, 196, 199, 352  
Chirouter E., 105, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 131, 136, 144, 145, 147, 148, 150, 153, 159, 166, 168, 171, 186, 190, 192, 199, 222, 230, 246, 250, 261, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 278, 474, 476  
Chiss J.L., 233  
Christen-Thevenaz, 15, 16, 363  
Cohen-Azria C., 13

## *Index des noms cités*

Colombel J., 74, 75  
Compayré G., 204, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 219  
Condorcet J., 16, 197, 331  
Connac S., 103, 105, 112, 115, 116, 117, 119, 123, 124,  
131, 136, 139, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 154, 155,  
166, 167, 168, 169, 171, 180, 192, 222, 230, 237, 240,  
241, 243, 244, 250, 317, 474  
Coulthard J., 383, 392, 403, 404, 408, 419  
Cournot A.A., 216  
Courtebras B., 15  
Cousin V., 60, 61

### **D**

Dabène L., 47  
Dagognet F., 88  
Daniel M.F., 214, 479  
Daunay B., 2, 10, 11, 14, 18, 19, 82, 101, 119, 287, 296,  
310, 328, 357, 361, 363, 376, 467, 480  
Dedieu T., 272, 273  
Delamotte R., 360  
Delcambre I., 18, 101, 288, 366, 391, 392, 403, 406, 467,  
480  
Deleuze G., 140, 265, 282  
Delsol A., 103, 105, 114, 115, 117, 139, 148, 155, 237,  
240, 241, 243, 245, 250, 317  
Denis D., 213, 214  
Denizot N., 98  
Derrida J., 6, 9, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 94, 181,  
188, 189, 376, 474  
Descartes R., 129, 130  
Descombes V., 267  
Destailleur A., 8, 28, 37, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 52, 103,  
279, 393, 406, 442  
Develay M., 87, 136  
Dewey J., 150, 151, 153, 169  
Dias A., 8, 47, 48, 203, 233, 234, 261, 262, 263, 269,  
272, 273, 391, 396  
Doise W., 43  
Dolz J., 13, 18, 27, 29, 31, 54, 103, 144, 191, 195, 201,  
222, 257, 258, 259, 282, 297, 363, 369, 370

Dorion A., 203  
Dreyfus D., 66, 68, 69, 234  
Dubois D., 204, 210, 212, 213, 214  
Ducrot O., 442  
Dupin J.J., 42, 43, 55  
Durkheim E., 223  
Duruy V., 60, 63

### **E**

Eco U., 48, 262  
Epictète, 126, 130

### **F**

Fabiani J.L., 60  
Fabre M., 45, 46, 247, 279, 281, 282  
Ferry J., 27, 28, 29, 30  
Fichant M., 89  
Finkielkraut A., 233  
Finley I., 240  
Fléchet ., 69, 70  
Fluckiger C., 82, 296, 328  
Foray P., 49, 256  
Forquin J.C., 11, 13, 14  
Foucault M., 9, 69, 74  
Fourneau J.C., 43  
François F., 0, 18, 19, 38, 106, 364, 369, 381, 390, 392,  
404, 412, 419, 428, 436, 437, 438, 439, 442, 444, 459,  
464  
Fransen G., 225  
Fraser C., 374  
Freinet C., 34, 50, 117, 148, 237, 238, 239, 240, 241,  
242, 249, 317, 376, 381, 394, 469  
Froment M., 18, 428, 436

### **G**

Gagnon M., 479  
Gagnon R., 370, 479

## *Index des noms cités*

Galichet F., 6, 7, 38, 88, 103, 106, 110, 111, 112, 114,  
116, 117, 119, 121, 131, 140, 144, 145, 147, 150, 161,  
163, 164, 171, 181, 182, 183, 192, 197, 199, 222, 230,  
237, 238, 246, 248, 250, 259, 261, 267, 278, 474

Garcia-Debanc N., 52, 260

Giles H., 374

Giordan A., 42

Go N., 103, 106, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 123, 131,  
141, 142, 144, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 166,  
168, 170, 171, 185, 186, 192, 222, 230, 236, 237, 240,  
250, 474

Godet F., 76, 77

Goubet J.F., 10, 131, 139, 148, 160

Grandaty M., 257

Grateloup N., 231, 232

Grévy J., 28

Grize J.B., 280, 409, 410, 411, 440

Gromer B., 71

Guenancia P., 8

Guest G., 79

### **H**

Habermas J., 152

Haby R., 70, 71, 72, 75

Hadot P., 209

Haerberli P., 256

Halté J.F., 14

Hassan R., 17, 18, 26, 363, 390, 439, 444

Hébrard J., 17

Hegel G.F., 189, 246

Heinzen S., 479

Hobbes T., 378, 426

Houssaye J., 132, 178, 340

Hume D., 216

Husson L., 36, 37, 202, 230, 299

Hyppolite J., 69

### **I**

Imbert F., 242, 324

### **J**

Jacotot J., 221

Jacquart D., 225

Jacques J., 38, 105, 106, 468

Jacquet-Francillon F., 223, 224

Jaubert M., 54, 55

Joël K., 203

Johnsua J., 13, 42, 43, 55

Joole P., 262, 263

Jourdain C., 252

### **K**

Kahn P., 44, 213

Kant E., 106, 109, 111, 182, 189, 271, 342

Kerbrat-Orecchioni C., 19, 53, 101, 108, 113, 294, 295,  
308, 316, 363, 372, 374, 391, 393, 396

Ketele, 291

### **L**

Labov W., 366

Laërce D., 209

Lahanier-Reuter D., 41, 288, 366

Lalanne A., 106, 109, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 125,  
131, 142, 145, 147, 148, 150, 155, 157, 158, 165, 166,  
169, 171, 186, 192, 222, 230, 236, 258, 358, 474

Lamarre J.M., 248, 256

Laplace J., 216

Latour B., 44, 280

Le Bourgeois R., 51

Leber-Marin J., 428, 436

Lechat J., 78, 79, 88

Lefort C., 256

Legrand M., 45, 360

Leleux C., 479

Lévine, 103, 106, 112, 114, 116, 117, 119, 123, 124, 131,  
132, 140, 144, 146, 147, 148, 150, 154, 158, 162, 166,  
167, 170, 171, 184, 192, 197, 222, 230, 237, 243, 297,

## *Index des noms cités*

299, 300, 320, 322, 330, 341, 342, 358, 395, 397, 398,  
402, 404, 418, 423, 429, 449, 464, 474

Lhoste Y., 279

Lipman M., 7, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 114, 116,  
119, 120, 121, 125, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 144,  
146, 147, 150, 151, 152, 153, 160, 164, 166, 167, 169,  
171, 173, 174, 176, 177, 178, 184, 187, 189, 190, 191,  
192, 194, 204, 205, 206, 208, 222, 230, 258, 340, 371,  
474, 475

Lucien M., 88

### **M**

Marchand F., 26, 30, 31, 32, 391, 396, 470

Marion H., 204, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220

Martens E., 479

Martinand J.L., 13, 102, 196, 199

Matheron, 366

Matthews G., 479

Meirieu P., 190

Michaux B., 75

Montaigne (de) M., 120, 121, 268

Mugny G., 43

Penloup M.C., 360

Périgot B., 223, 224, 225, 226, 227, 228

Perrenoud M., 410

Perret-Clermont A.N., 43

Perrin A., 46, 87

Pettier J.C., 7, 38, 93, 105, 109, 112, 115, 116, 117, 119,  
125, 126, 130, 131, 136, 144, 145, 147, 148, 150, 160,  
165, 166, 168, 171, 187, 190, 192, 199, 222, 230, 237,  
240, 246, 248, 250, 251, 283, 317, 358, 474

Piaget J., 132

Pierce C., 151

Piquemal M., 122

Plane S., 297, 318, 325, 332, 345

Platon, 6, 60, 86, 127, 209, 211, 271, 274, 275, 315, 353,  
355, 356

Plinio W., 221

Plutarque, 126

Poirier J.L., 70, 189

Popper K., 279

Poucet B., 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 78, 214

Protagoras, 224

Proust M., 265, 267

Pujo J., 54, 55

### **N**

Nonnon E., 18, 19, 26, 33, 41, 138, 139, 149, 254, 261,  
281, 297, 305, 318, 349, 350, 364, 365, 371, 380, 381,  
382, 390, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417,  
427, 428, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 468

### **O**

Orange C., 43, 247, 279, 280

Orange-Ravachol D., 279

Oury F., 237, 241, 242

### **P**

Pagoni M., 248, 249, 254, 256

Pautard A., 103

Pena-Ruiz, 84

### **Q**

Quet F., 47, 262

### **R**

Rabatel A., 417

Raffin F., 84

Rancière J., 221, 321

Rayou P., 83, 86, 349, 350, 356

Rebière., 54, 55

Rebiffé C., 51

Rémond M., 262

Renaut, 89

Reuter Y., 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 41, 100, 101, 102,  
108, 137, 173, 255, 287, 288, 322, 362, 366

Rey B., 139, 384

## *Index des noms cités*

Ricœur P., 69, 73, 266, 271  
Robert F., 254, 255  
Rogiers X., 291  
Romian, 33  
Ronveaux C., 369, 370  
Rouchette M., 33  
Ruzé F., 239

### **S**

Sabot P., 261, 265, 266, 267, 271, 274  
Saint-Exupéry de A., 268  
Salazar-Orvig A., 18  
Sardan (de) Olivier, 291  
Sartre J.P., 234  
Sasseville M., 479  
Saussure (de) F., 444  
Sautet M., 92, 93, 235  
Scherer K.R., 374  
Schnewly B., 13, 15, 18, 27, 29, 31, 54, 103, 144, 191,  
195, 201, 222, 257, 258, 259, 282, 297, 363, 369, 370  
Schubauer-Leoni A.N., 43  
Sextus Empiricus, 209  
Sherringam M, 81  
Sinclair J., 383, 392, 403, 404, 408, 419  
Socrate, 126, 158, 160, 203, 204, 205, 206, 207, 208,  
209, 210, 211, 216, 218, 219, 221, 315, 356  
Solonel M., 199, 248, 251, 283  
Sophronisque, 209  
Soulé Y., 199, 261, 275, 278, 476  
Souplet C., 442, 444  
Spinoza, 67  
Sprenger-Charolles L., 380, 417  
Steeg J., 204, 212, 217, 219

### **T**

Tauveron C., 48, 262, 263, 264, 269, 270, 271, 272, 273,  
278, 476  
Terrisse A., 11  
Toulmin S., 280

Tozzi M., 5, 7, 9, 13, 39, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 105,  
109, 110, 112, 114, 116, 117, 119, 125, 126, 127, 128,  
129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 147,  
148, 150, 152, 153, 161, 165, 166, 167, 169, 170, 171,  
174, 175, 178, 179, 180, 187, 192, 193, 194, 197, 199,  
204, 207, 208, 209, 222, 230, 232, 234, 235, 237, 238,  
240, 241, 246, 248, 250, 258, 259, 261, 265, 272, 273,  
274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 317, 474, 476

Treignier J., 257

Turco G., 257

Tutiaux-Guyon N., 51

### **U**

Ungerer T., 270

Usclat P., 139

### **V**

Vasquez A., 237, 241, 242

Vega (de la) J., 43

Vermersch P., 293

Verret M., 12, 119, 120, 121, 174, 178, 188, 352

Vignard M., 231, 232

Vincent G., 15, 19, 53, 100, 185, 195, 218, 255

Vion R., 52, 293, 294, 295, 368, 412, 438, 440, 441

Vygotski L., 54

### **W**

Weijers O., 223, 224, 225, 226, 227

Winicott D.W., 315

Wippel J.F., 225

Wolff F., 203, 209

Woolgar S., 44, 280

### **X**

Xénophon, 209

*Index des noms cités*

**Z**

Zay J., 31



## Table des graphiques et des tableaux

1. Tableau : Occurrences du terme « débat » dans les programmes scolaires 1985-2008 .....	37
2. Tableau : Occurrences du terme « débat » par domaine, par discipline et par cycle .....	38
3. Tableau de présentation des éléments du contexte par classe .....	115
4. Figure du transfert des aptitudes fondamentales dans les disciplines selon Lipman (2008) .....	177
5. Figure de présentation des transferts des sous-domaines de la philosophie aux disciplines selon Lipman (2008) .....	177
6. Tableau comparatif de modélisations didactiques pour l'album <i>Yakouba</i> de Thierry Dedieu, établi par A. Dias.....	273
7. Tableau récapitulatif des cycles, classes et maîtres du corpus constitué .....	290
8. Tableau des termes descriptifs du genre pratiqué en classe par enseignant .....	300
9. Tableau des durée et fréquence des DP déclarées par les enseignants .....	313
10. Rôle de l'enseignant dans le DP selon les enquêtés et répartition des indicateurs entre enseignants..	319
11. Tableau du relevé des occurrences qui désignent des savoir-faire et attitudes en jeu dans le DP .....	326
12. Tableau de présentation du nombre d'occurrences des termes « enfant », « élève », « apprenant », « apprendre », « apprentissage » dans les transcriptions d'entretien avec les enseignants .....	329
13. Tableau des occurrences associées aux termes « apprendre » et « apprentissage » et nombre de citations, tous enseignants confondus. ....	334
14. Tableau de la répartition par enseignant des significations accordées aux termes « enfant » et « élève » dans les discours .....	338
15. Tableau des items qui caractérisent l'activité de pensée dans les discours des enseignants.....	342
16. Tableau des approches par items et par enseignant de la philosophie .....	353
17. Tableau de présentation des éléments de formation déclarés par les enseignants qui pratiquent le DP .....	358
18. Tableau récapitulatif des éléments du contexte pour chaque classe .....	373
19. Tableau de présentation du thème ou sujet, de la forme du sujet, de la formulation d'une tâche.....	381
20. Présentation de la tâche prescrite en DP par classe concernée .....	384
21. Graphique de la répartition en pourcentage (arrondi à l'unité) des tours de parole entre enseignants et élèves dans les séances de DP .....	394
22. Graphique de la répartition en pourcentage (arrondi à l'unité) des tours de parole entre enseignants et élèves dans les séances de DP de six classes, en exceptant les tours de parole du président de séance dans la classe 2. ....	395
23. Graphique de la répartition de l'espace de parole en pourcentage (arrondi à l'unité) à partir du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves par rapport au nombre total de mots prononcés dans chaque classe dans les séances de DP.....	397

*Table des graphiques et des tableaux*

<b>24. Tableau du taux de participation des élèves en pourcentage, calculé en nombre d'élèves qui prennent la parole par rapport au nombre total d'élèves et modalités de distribution et de prise de parole..</b>	<b>399</b>
<b>25. Graphique du taux de participation en pourcentage des élèves, calculé à partir de leur nombre d'interventions .....</b>	<b>401</b>
<b>26. Tableau de la densité du questionnement magistral exprimé en pourcentage .....</b>	<b>404</b>
<b>27. Graphique de la répartition en nombre de tours de parole du nombre d'échanges en continu entre élèves par classe .....</b>	<b>407</b>



